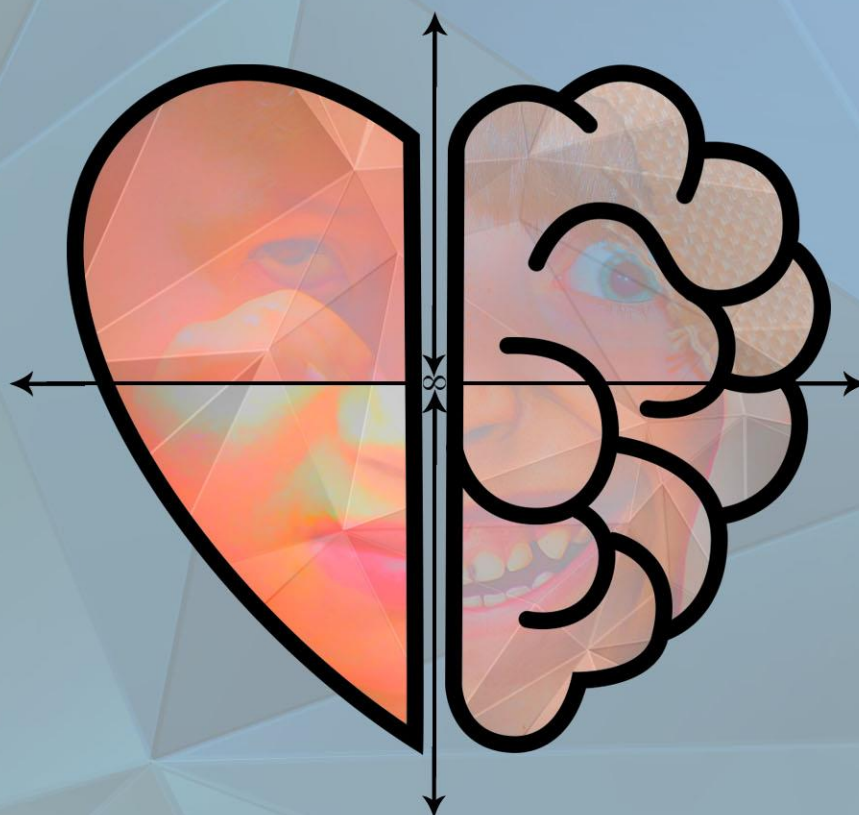


TESIS DOCTORAL

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.  
ANÁLISIS Y MEJORA DE LA AUTOCONSCIENCIA PARA LA  
FORMACIÓN**



**AUTOR:** Edison Eloy Mata Vélez

**DIRECTOR:** Pablo Rodríguez Herrero



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN**

## **LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. ANÁLISIS Y MEJORA DE LA AUTOCONSCIENCIA PARA LA FORMACIÓN (MATA, 2021).**

### **Resumen:**

La educación que pretende ser integral, debe contemplar todos los fenómenos inherentes a la evolución del ser humano. Las emociones constituyen uno de ellos, desde que se nace, adquiriendo un rol relevante en la educación infantil. La presente tesis doctoral se fundamenta en la importancia de la inteligencia emocional en esta etapa vital para el desarrollo y la educación de los niños. Los objetivos de la presente investigación, considerando la estructura en sus 2 fases, son, en la fase 1, *“Conocer la percepción de docentes en activo y en formación, sobre el papel de las emociones en la educación de la etapa infantil”*, y en la fase 2, *“Indagar en la opinión de expertos y directivos acerca de la educación emocional y cómo desarrollarla en la etapa infantil”*. Se utiliza un diseño metodológico mixto en sus fases mencionadas, en la fase 1 se emplea el método cuantitativo y, de manera secuencial, en la fase 2 se desarrolla un enfoque cualitativo. Durante la fase 1 (cuantitativa) se aplican 2 cuestionarios validados (una para docentes en activo y otra para docentes en formación). La muestra está conformada por 103 docentes en activo y 212 docentes en formación. En la fase 2 (cualitativa), aplicada a directivos (4) y expertos (4), se realizan entrevistas semiestructuradas. Los resultados de la primera fase evidencian una percepción beneficiosa por parte de docentes en activo y formación del rol de las emociones en la educación de la etapa infantil, aunque en diferentes intensidades según la muestra de cada país participante (España y Ecuador). En la fase 2, expertos y directivos respaldan la necesidad de una educación emocional, destacando especialmente la presencia de una previa capacitación al respecto con programas válidos y fiables. El tema en cuestión, dentro de las 2 fases, se percibe como relativamente necesario e importante con respecto a su presencia en la educación infantil, estableciendo vínculos con la formación, el desarrollo personal y académico de los niños. A partir de los resultados obtenidos, se deducen orientaciones y transferencias al ámbito profesional, entre los que destaca una guía pedagógica elaborada para la formación de docentes y directivos en educación emocional.

### **Palabras clave:**

Educación infantil, Inteligencia Emocional, Autoconsciencia, Formación, Pedagogía.

## **EMOTIONAL INTELLIGENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. ANALYSIS AND IMPROVEMENT OF SELF-CONSCIOUSNESS FOR TRAINING (MATA, 2021).**

### **Abstract:**

Education that seeks to be integral must contemplate all the phenomena inherent in the evolution of the human being. Emotions are one of them, since birth, acquiring a relevant role in early childhood education. This doctoral thesis is based on the importance of emotional intelligence in this vital stage for the development and education of children. The objectives of this research, considering the structure in its 2 phases, are, in phase 1, *"To know the perception of teachers in active and in training, on the role of emotions in the education of the child stage"*, and in phase 2, *"Inquire into the opinions of experts and managers about emotional education and how to develop it in the childhood stage"*. A mixed methodological design is used in its mentioned phases, in phase 1 the quantitative method is used and, sequentially, in phase 2 a qualitative approach is developed. During phase 1 (quantitative) 2 validated questionnaires are applied (one for active teachers and one for and one for teachers in training). The sample is made up of 103 active teachers and 212 teachers in training. In phase 2 (qualitative), applied to managers (4) and experts (4), semi-structured interviews are conducted. The results of the first phase show a beneficial perception on the part of active teachers and formation of the role of emotions in the education of the infantile stage, although in different intensities according to the sample of each participating country (Spain and Ecuador). In phase 2, experts and managers support the need for an emotional education, especially highlighting the presence of previous training in this regard with valid and reliable programs. The subject in question, within the two phases, is perceived as relatively necessary and important with respect to its presence in early childhood education, establishing links with the training, personal and academic development of children. Based on the results obtained, guidelines and transfers to the professional field are deduced, among which a pedagogical guide developed for the training of teachers and managers in emotional education stands out.

### **Keywords:**

Early childhood education, Emotional Intelligence, Self-consciousness, Education, Pedagogy.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.  
ANÁLISIS Y MEJORA DE LA AUTOCONSCIENCIA PARA LA  
FORMACIÓN.**

**AUTOR:** Edison Eloy Mata Vélez

**DIRECTOR:** Pablo Rodríguez Herrero

**Ilustraciones y elementos gráficos:**

**Imagen de portada y contraportada:** Edison Eloy Mata Vélez.

**Diseño de fondo de portada y contraportada:** Edison Eloy Mata Vélez

**Fotografías:** Pixabay y FreemImages.



# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	14
INTRODUCCIÓN.....	17
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I: EDUCACIÓN INFANTIL	
1. Antecedentes históricos de la educación infantil.....	23
2. Trascendencia educativa infantil.....	36
3. Educación integral: desarrollo multidimensional, un enfoque holístico.....	43
3.1. Desarrollo cognoscitivo.....	46
3.2. Desarrollo socioemocional.....	53
3.3. Desarrollo moral y ético.....	57
4. La educación infantil en España.....	62
5. La educación infantil en Ecuador.....	65
6. Pedagogía tradicional vs. Pedagogías alternativas en la educación infantil: programas, metodologías, recursos e innovaciones.....	69
7. Factores determinantes en la educación infantil: los actores.....	78
8. Líneas postreras en la educación infantil.....	80
CAPÍTULO II: INTELIGENCIA EMOCIONAL	
1. Introducción a la inteligencia emocional.....	87
1.1. Orígenes y evolución.....	88
1.2. Pluridad conceptual.....	93
1.3. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.....	96
1.4. Contextos e inteligencia emocional.....	103
1.4.1. La inteligencia emocional en la edad infantil. El papel de la autoconsciencia emocional en los niños.....	104
1.4.2. Inteligencia emocional y competencia parental.....	110
1.4.3. Inteligencia emocional en el ámbito laboral.....	113
1.4.4. Inteligencia emocional e inclusión social.....	118
1.5. Líneas de investigación: conexiones con la neurociencia, la neurodidáctica y la neuropsicología.....	121
CAPÍTULO III: EDUCACIÓN EMOCIONAL	
1. Contextualización de la educación emocional.....	126
1.1. ¿Por qué debería educarse en las emociones?.....	128

1.2.	La escuela: principal escenario para la educación emocional.....	132
1.3.	El rol docente en la educación emocional.....	135
1.4.	Programas, recursos y técnicas de educación emocional.....	139
1.5.	Vínculos entre la educación emocional y el rendimiento académico.....	147
1.6.	Educación emocional: salud física y mental.....	151
1.7.	Saturación de las emociones en la educación.....	155
1.8.	Investigaciones recientes de la educación emocional y sus conexiones con otras áreas.....	158

## SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

### CAPÍTULO IV: PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS

1.	Problemática principal de la investigación.....	163
----	---	-----

### CAPÍTULO V: DISEÑO METODOLÓGICO

1.	Fases de la investigación.....	167
1.1.	Ética.....	168
2.	Fase cuantitativa.....	169
2.1.	Objetivo.....	169
2.2.	Diseño.....	170
2.3.	Técnicas e instrumentos.....	170
2.3.1.	Validación de instrumentos.....	170
2.4.	Análisis de datos.....	171
2.5.	Muestra y participantes.....	171
2.5.1.	Docentes en activo de Madrid.....	172
2.5.2.	Docentes en activo de Guayaquil.....	175
2.5.3.	Docentes en formación de Madrid.....	177
2.5.4.	Docentes en formación de Guayaquil.....	180
2.6.	Procedimiento.....	183
2.7.	Informatización y análisis de datos.....	184
3.	Fase cualitativa.....	184
3.1.	Objetivo.....	185
3.2.	Diseño.....	185
3.3.	Datos sociodemográficos de la muestra.....	186
3.4.	Técnicas.....	186
3.5.	Análisis de datos: contenido temático y semántico.....	187

## TERCERA PARTE: RESULTADOS

### CAPÍTULO VI: ANÁLISIS CUANTITATIVO

1.	Resultados primera fase.....	190
1.1.	Estudio descriptivo.....	190
1.1.1.	Resultados de los docentes en formación: estudio descriptivo.....	190
1.1.2.	Resultados de docentes en activo: estudio descriptivo.....	217
1.2.	Estudio correlacional.....	253
1.2.1.	Estudio correlacional docentes en formación.....	253
1.2.1.1.	Estudio exploratorio de las variables de docentes en formación.....	253
1.2.1.2.	Diferencias por características sociodemográficas en docentes en formación: contraste de hipótesis.....	256
1.2.1.3.	Estudio correlacional por variables.....	267
1.2.1.4.	Modelo de regresión línea múltiple entre variables e impresiones totales de la educación emocional.....	269
1.2.2.	Estudio correlacional docentes en activo.....	270
1.2.2.1.	Estudio exploratorio de las variables de docentes en activo.....	270
1.2.2.2.	Diferencias por características sociodemográficas en docentes en activo: contraste de hipótesis.....	273
1.2.2.3.	Estudio correlacional por variables.....	279
1.2.2.4.	Modelo de regresión línea múltiple entre variables e impresiones totales de la educación emocional.....	282
1.3.	Resumen del estudio correlacional de docentes en formación y en activo..	283

### CAPÍTULO VII: ANÁLISIS CUALITATIVO

1.	Resultados segunda fase.....	287
1.1.	Análisis de contenido temático de los directivos.....	287
1.2.	Análisis de contenido temático de los expertos.....	300
1.3.	Análisis de contenido temático de los directivos.....	310
1.4.	Análisis de contenido temático de los expertos.....	312
2.	Respuestas a cada una de las cuestiones de investigación a través de un análisis cualitativo de contenido temático.....	313
2.1.	¿Qué opinión tienen los expertos y directivos de las instituciones educativas del España y Ecuador acerca de la educación en las emociones durante la etapa infantil?.....	314
2.2.	¿Cuáles son las necesidades de los niños de la etapa infantil, en lo que respecta a la educación emocional desde el punto de vista de los expertos y directivos de España y Ecuador?.....	317

2.3.	¿Cuáles son las consecuencias de tratar las emociones de manera eficaz en la etapa infantil?.....	322
2.4.	¿Los directivos, docentes en activo y en formación de la etapa infantil del España y Ecuador cuentan con algún programa o guía para educar las emociones?.....	324
2.5.	¿Ha existido alguna preparación previa en la formación de educar las emociones en los niños de la etapa infantil por parte de los directivos, docentes en activo y en formación del España y Ecuador?.....	327

## CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

CONCLUSIONES.....	331
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	342
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	344

## CUARTA PARTE: BIBLIOGRAFÍA, ÍNDICA DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS.

BIBLIOGRAFÍA.....	347
LISTADO DE ABREVIATURAS.....	391
LISTADO DE SIGLAS.....	392
RELACIÓN DE FIGURAS.....	394
RELACIÓN DE GRÁFICOS.....	395
RELACIÓN DE TABLAS.....	398

## QUINTA PARTE: ANEXOS.

ANEXO 1: Carta de solicitud de colaboración, por parte del director de tesis, para las entrevistas a los directivos en Madrid-España.....	403
ANEXO 2: Carta de solicitud de colaboración, por parte del investigador, para las entrevistas a los directivos en Madrid-España.....	404
ANEXO 3: Carta de solicitud de colaboración para el Ministerio de Educación del Ecuador, por parte del director, para aplicar la entrevista a los directivos y, los cuestionarios a docentes en activo y en formación, en la ciudad de Guayaquil-Ecuador.....	405
ANEXO 4: Carta de solicitud de colaboración para la Universidad Estatal de Guayaquil, Facultad Educadores de Párvulos, por parte del director, para aplicar los cuestionarios a docentes en formación, en la ciudad de Guayaquil-Ecuador.....	406
ANEXO 5: Entrevista a expertos, código de anonimato EE1.....	407
ANEXO 6: Entrevista a expertos, código de anonimato EE2.....	411

ANEXO 7: Entrevista a expertos, código de anonimato EE3.....	415
ANEXO 8: Entrevista a expertos, código de anonimato EE4.....	420
ANEXO 9: Entrevista a directivos, código de anonimato DEC1.....	425
ANEXO 10: Entrevista a directivos, código de anonimato DEC2.....	431
ANEXO 11: Entrevista a directivos, código de anonimato DES1.....	437
ANEXO 12: Entrevista a directivos, código de anonimato DES2.....	443
ANEXO 13: Cuestionario para docentes en activo en educación infantil sobre formación en educación emocional. Aplicada tanto para España-Madrid, como para Ecuador-Guayaquil. El código para Madrid: DOAMAD, y para Guayaquil: DOAGYE.....	448
ANEXO 14: Cuestionario para docentes en formación entre el primer y tercer año de educación infantil sobre formación en educación emocional. Aplicada tanto para España-Madrid, como para Ecuador-Guayaquil. El código para Madrid: DOFMAD, y para Guayaquil: DOFGYE.....	456

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, y el centro de todo, al Supremo creador de lo existente y por existir: DIOS *Padre/Madre*. Por su poder, amor, sabiduría, perfección, protección y abundancia de enseñarme el valor de la profesión docente. Una como pocas, con el poder de transformar no solamente a los niños como estudiantes, sino a la familia y a la sociedad en general. Gracias.

A los Maestros Ascendidos: *Saint Germain, El Morya, Kuthumi, Jesús, la Santísima Virgen María, Gurú Ma y Lanello*. Por su paciencia, guía y motivación para continuar con el servicio, a través de esta investigación, en beneficio hacia la humanidad. Y así, Preparar el camino para la civilización venidera. Gracias.

A mi *Yo Divino y Santo Ser Crístico* por ser los mediadores y guías empíreos ante el crecimiento de mi yo humano, y de los aprendizajes necesarios para el cumplimiento del plan celestial. Gracias.

Al Arcángel *Miguel* y su complemento divino *Fe*, por su siempre constante protección para culminar con éxito esta empresa. Al Arcángel *Jofiel* y su complemento divino *Cristina*, por la iluminación en aquellos momentos de tiempos oscuros y confusión. Porque “inexplicablemente” ante el caos, llegaba a mi mente el orden y conocimiento para sortear con certeza las diferentes vicisitudes que enfrenté ante este desafío. Gracias.

A mi familia terrenal, mi madre, *Letty*, mi padre, *Jorge*, mis hermanos, *Jorge, Roberto, María Dolores*, mis cuñados *Ingrid y Juan* y a mi sobrina *María Victoria*, por ser fieles testigos y maestros en este caminar. Gracias.

A *Pablo Rodríguez*, porque definitivamente no pude haber tenido mejor director de tesis que él. Siempre ha sido y será un referente de excelencia, calidad, paciencia, predisposición y calidad profesional. Porque luego de esto, quiero que siga siendo mi amigo en lo personal y mi mentor en lo profesional. Gracias.

A *Yone Castro*, pieza fundamental y clave para esta investigación, por su entrega profesional, su paciencia, guía, comprensión y por su siempre excelente predisposición para darme, no una, sino todas las manos necesarias cuando las necesité. Gracias.

A *Victoria de Miguel*, por ser aquella composición crucial y fundamental para las revelaciones que aportaron los datos obtenidos. Por su extrema y detallista perfección profesional. Gracias.

A la *Universidad Autónoma de Madrid*, por haberme dado la oportunidad de una mejor y nueva visión en la profesión docente. Por todos sus colaboradores que me extendieron su mano y por haberme permitido conocerlos. Gracias.

A los expertos *Rafael Bisquerra, Pablo Fernández-Berrocal, Mar Romera y Élia López-Cassá* por su invaluable contribución y excelente predisponían, ante el enriquecimiento para esta área investigativa. Gracias.

A los directivos y personal docente de las instituciones educativas *Barbel y Gaia* de Madrid; *Carlos Monteverde Romero, César Andrade Cordero, Los Andes, Luis Bonilla, Luz del Guayas, Pedro Franco Dávila, República de Colombia, República de Costa Rica* y *Sara Flor Jiménez* del Ecuador, por el apoyo de haberme permitido indagar sobre esta problemática, a través de sus opiniones y creencias. Gracias.

Al *Ministerio de Educación del Ecuador*, por reconocer, ante todo un país, la necesidad de la excelencia educativa como mejora para una sociedad solidaria, justa y próspera. Por el sostén para continuar educando a los niños de mi patria, por su apoyo en esta empresa. Gracias.

A la *Universidad de Guayaquil* del Ecuador, por permitirme entrar en sus aulas y poder compartir con sus futuros docentes, este proyecto. Por su enriquecimiento y apoyo para el mismo. Gracias.

A todos los niños que han formado parte de mi vida y a los que serán parte de ella también, gracias por permitirme entrar en sus corazones y mentes. Por permitirme transmitir más allá de lo que un docente es. Porque gracias a ustedes soy mejor cada día, porque también son mis maestros. Gracias también por entrar en mi vida. Gracias.

A todos y cada uno de los que directa o indirectamente han formado parte de este gran proyecto, que seguramente será el inicio de una profusa elaboración de conocimientos en beneficio de la educación en general, y también, de la sociedad. Gracias.

## INTRODUCCIÓN

### **\*ACLARACIÓN**

Texto tomado de la Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.2 en línea]. Consultado [17 de abril del 2020]:

*“El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, los alumnos es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones”.*

Consiguientemente, a modo de generalización y por economía lingüística, el presente trabajo investigativo usará el término “niño” -y cualquier otro- en su género masculino, para expresar inclusividad.



## INTRODUCCIÓN

Para empezar, cabría decir que el origen del presente trabajo investigativo nace desde una motivación intrínseca, tanto a nivel personal como profesional de la educación en la etapa infantil. Como docente en activo de educación infantil, desde mis inicios profesionales, he podido observar cómo las emociones influyen en la formación y el desarrollo de los niños. Una persona está influenciada durante gran parte de su vida por estructuras emocionales que vive durante la etapa infantil (Franco, 1988). Razón por la cual, es de considerable importancia que el niño durante dicha etapa, sea autoconsciente de sus emociones y pueda gobernarlas oportunamente (Chávez, 2010). Si el niño aprende a gestionar sus emociones de forma no impulsiva, comunicándose eficazmente con otros, será más probable que responda a situaciones sociales de manera reflexiva y responsable (Elías, Tobías y Friedlander, 199). Para dicho fin, es necesario que el docente esté formado con estrategias adecuadas para la educación emocional de los niños (Gaxiola, 2005).

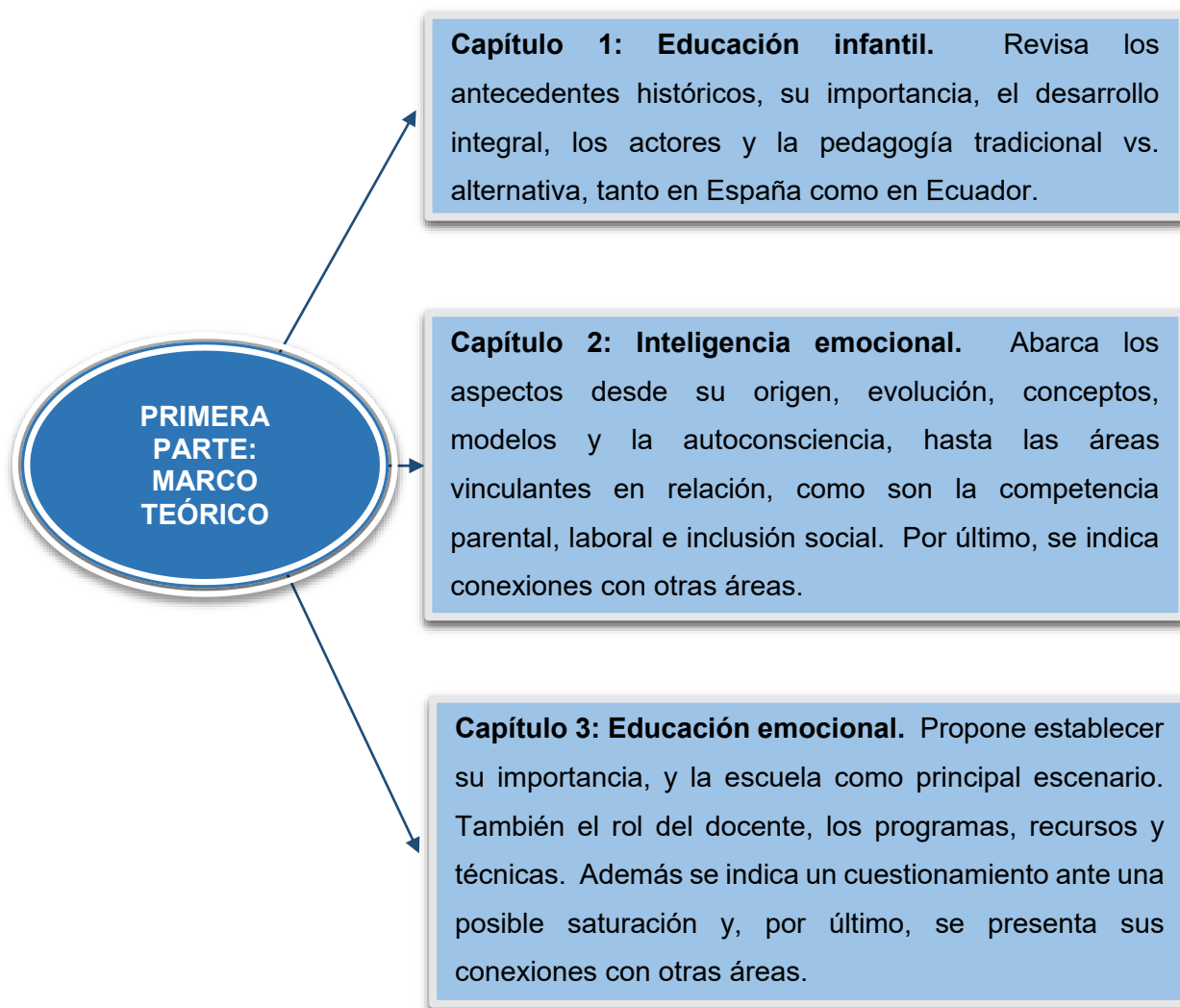
En consecuencia, el presente trabajo investigativo, surge como aquella necesidad docente de encontrar caminos adecuados ante el liderazgo emocional que impera en la etapa infantil. Visto que dicha dominancia conduce el accionar del niño, hacia respuestas basadas en impulsos emocionales, sin ser mediado por la autoconsciencia, en detrimento de elegir decisiones convenientes según la situación que experimenta. Esto conlleva múltiples desafíos en la profesión docente durante la educación en esta etapa, debido a la ausencia de experticia que debería tener el docente sobre el manejo en esta área, y más aún, por la necesidad del niño de poder descubrir emociones propias -y en los demás- que experimenta día a día, en el salón de clases. A fin y en efecto, de cómo las emociones en dicha etapa, podrían ser adecuadamente gobernadas por el niño, mediadas ante un docente convenientemente preparado para dicho efecto.

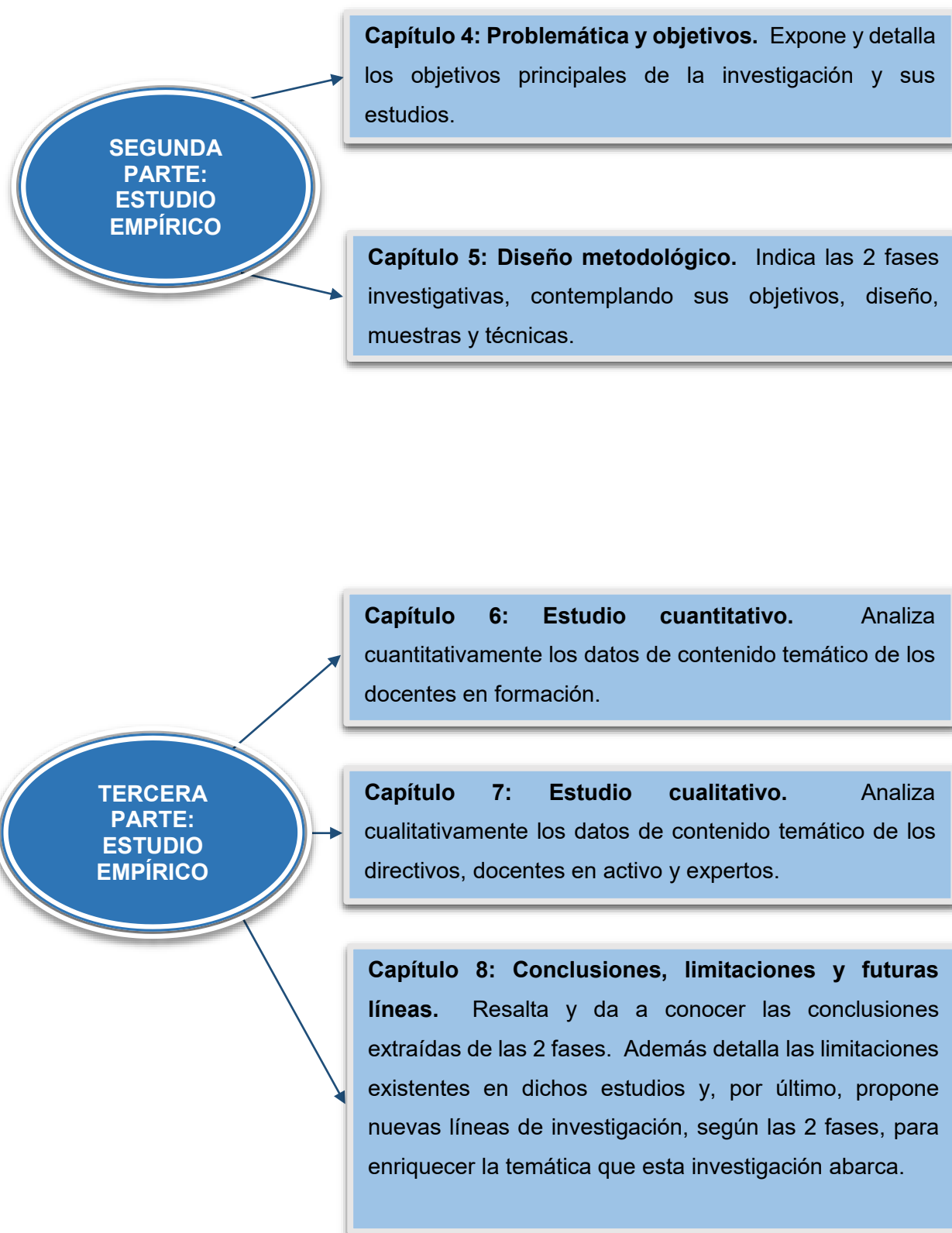
Por lo tanto, es imperante para el docente el poder ejercer un trabajo de calidad en beneficio de la niñez, y que ésta se apropie de un mejor desarrollo humano, siendo el propósito fundamental, ahondar en el aspecto emocional y su incidencia en factores académicos y sociales. De modo que, para poder lograr el propósito central en la presente investigación, se plantean 2 objetivos fundamentales:

- 1) *“Conocer la percepción de docentes en activo y en formación, sobre el papel de las emociones en la educación de la etapa infantil”*
- 2) *“Indagar en la opinión de expertos y directivos acerca de la educación emocional y cómo desarrollarla en la etapa infantil”.*

A causa de poder conseguir una visión completa, profunda y reflexiva sobre la realidad de la inteligencia emocional en la educación infantil, tanto en España como en Ecuador, se opta por un diseño metodológico mixto, con la finalidad de una primera fase de investigación con enfoque cuantitativo, y otra segunda fase, con enfoque cualitativo. Acto seguido, y basado en las conclusiones obtenidas de estas 2 fases, se propone, como material complementario al proceso investigativo, a modo de propuesta, una guía titulada *“Educación emocional en la etapa infantil: una guía pedagógica para directivos y docentes”*.

La presente investigación, en cuanto a estructura, está dispuesta en 5 partes y 8 capítulos. A continuación, se expone en breve detalle, dicha estructura organizativa de partes, capítulos y contenidos.





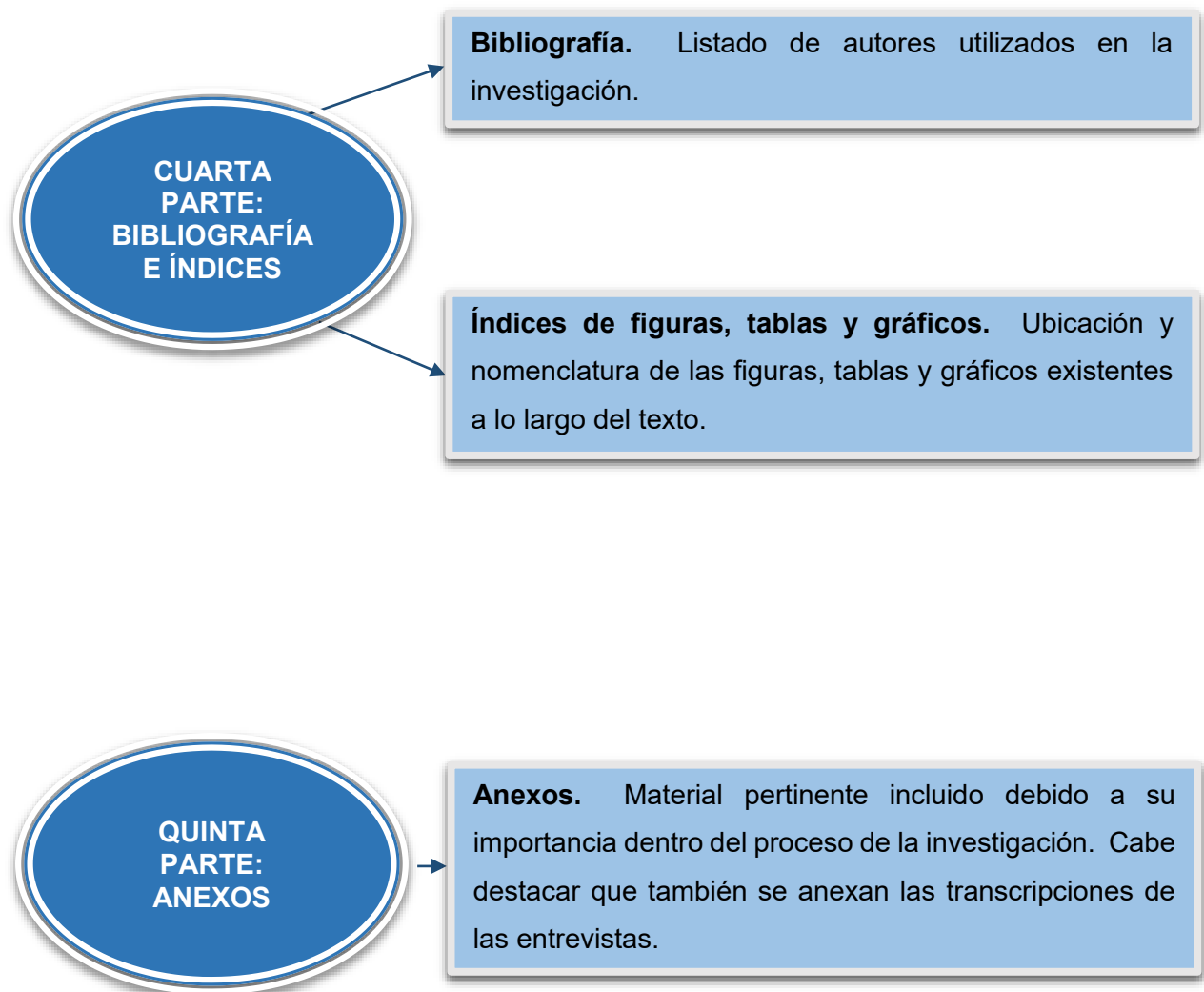


Figura 1. Estructura organizativa de la tesis doctoral.

Fuente: elaboración propia.

**PRIMETA PARTE**  
**MARCO TEÓRICO**

**CAPÍTULO I**  
**EDUCACIÓN INFANTIL**

*“El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros”*

María Montessori

## **1. Antecedentes históricos de la educación infantil.**

La educación<sup>1</sup> se origina desde que hay seres humanos sobre la tierra (Luzuriaga, 1998). Existe como consecuencia de su primigenia manifestación en los albores de la humanidad (Salas, 2012) y su relación activa con el ambiente natural (Rousseau, 1762). Su desarrollo y transformación está íntimamente relacionada con los acontecimientos históricos de la humanidad y sus épocas. Se nutre de ellas y al mismo tiempo influye en ellas (Sureda, 2004; Valdiviezo, 2011).

Considerando una tentativa de exposición cronológica en el tiempo, en un inicio, durante una primera época -anterior a la Antigüedad y denominada Prehistoria- el hombre convive en familia o grupos reducidos. Su subsistencia se fundamenta en la pesca, recolección o caza. Estas actividades requieren el desarrollo de destrezas específicas en el uso de herramientas y su técnica. Dicho desarrollo, precisa de un método para transmitir estas destrezas necesarias, y así, poder perpetuar la vida humana. Este método es elemental pero efectivo: personalizado y práctico (Salas, 2012). Se infiere que este proceso se realiza desde un hombre-adulto hacia un hombre-niño, por lo cual, podría establecerse como el nacimiento de una educación infantil primitiva. Sin este proceso educativo, no puede ser posible la transmisión y recepción del conocimiento (Luzuriaga, 1998). La misma que se produce en constante difusión educativa de generación en generación (Alighiero, 2006). Así, la mayoría de las conductas humanas se transmiten socialmente a través del modelado que proporcionan personas influyentes para el niño, quien observa y reproduce (Bandura, 2001).

Por lo tanto, existe la necesidad de que generaciones venideras adquieran habilidades y técnicas necesarias para su supervivencia. Esta interacción se ve influenciada por la educación, a través del contacto humano (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Ahora bien, cuando aquellos grupos reducidos prosperan, su organización también se complejiza. Esto conlleva hacia una división estratificada de actividades: el trabajo. A este basto periodo de la historia se lo denomina: Edad Antigua (Salas, 2012). Durante esta época emergen variadas culturas: mesopotámicas, egipcios, chinos, indios, fenicios, hebreos, árabes, indios americanos, persas, griegos y romanos. Ciertamente desarrollan diversas, complejas y

---

<sup>1</sup> Según la Real Academia Española (RAE) la palabra educación proviene del latín *educatio, ōnis*: crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y jóvenes.

eficientes formas de educación (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Fernández y Colom, 2011), la misma que comienza a experimentar cambios, y un desarrollo influenciado a través de estas culturas con sus épocas. Se debe considerar que dicha influencia está principalmente mediada por la educación oriental (Luzuriaga, 1998).

No obstante, de todas estas culturas, la que interviene notablemente en la educación de occidente -Grecia y Roma- hasta inicios de la Edad Media, es la egipcia. La educación egipcia es el origen de la educación occidental en la antigüedad (Salas, 2012), Egipto es el principio de su historia. Sus enseñanzas más antiguas abarcan preceptos morales y conductuales, expresados en forma de consejos del padre hacia el hijo. Como comentario, cabe mencionar que el término “hijo” también hace referencia a un discípulo, sea o no un hijo biológico, este término se emplea cuando se educa en alguna profesión (Alighiero, 2006). Además, en Egipto, los niños tienen especial importancia religiosa para la realización de ritos sepulcrales (Delgado, 2002).

De igual forma, la educación griega es el modelo para la romana (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Los griegos son los educadores de los romanos (Alighiero, 2006). Como muestra, la primera escuela pública griega surge en el s. VI a. C., donde se enseña escritura y gramática. En efecto, es aquí donde nace el término “pedagogía”, derivado del griego *paidagōgía* (Luzuriaga, 1998). En dicha escuela existe un *legislador de la infancia*, quien es un magistrado, perteneciente al Estado (Alighiero, 2006). Cabe destacar que, en dicha escuela asisten niños, adolescentes y adultos por igual (Salas, 2012). Ciertamente se empieza a comprender que la función de la escuela, es su capacidad de generar procesos de socialización, aculturación y formación de modelos morales (Sureda, 2004). Todo esto, con el objetivo de alcanzar la perfección humana, según los griegos (Gonzalbo, 1990).

Sin embargo, según Santa (1982), los griegos educan para la convivencia. Forman hombres integrales, físicamente fuertes, psicológicamente sanos y aptos para la convivencia armónica. Además de moralmente dignos, justos, responsables, orientados en la vida, conforme a unos principios y objetivos útiles para la sociedad y por ende, para él mismo. Los griegos consideran la relación armónica del sentido de las proporciones, la medida y armonía. Conjugan el perfeccionamiento de facultades físicas, intelectuales y morales. Obsérvese que podría aseverarse el nacimiento de una educación integral, la misma que en un apartado posterior, se detallará en la presente investigación.

Cabe señalar que, gracias a Platón y sus ideas educativas basadas en sus obras: “*La República*” y “*Las Leyes*”, los niños desde los 3 hasta los 7 años (Fernández y Colom, 2011),



concurrer a una especie de preescolar, donde juegan, cantan y se les lee fábulas previamente seleccionadas (Salas, 2012). De los 7 a los 10, se dedican a la gimnasia, de los 10 a los 18, en la música, de los 19 a 20, a los ejercicios físicos y militares, y a los 20 años se realiza la primera selección. Los mejores intelectualmente, se dedican a las armas, los inferiores, se convierten en artesanos. Contempla con sumo rigor las 3 etapas en la formación de la personalidad humana: la física, intelectual y moral (Santa, 1982). La idea central, una formación integral. Para Platón, esto es la organización pedagógica de su ciudad ideal (Fernández y Colom, 2011).

Verdad es que a la vida infantil, todavía se le sigue prestando muy poca atención. Considera al niño como un hombre imperfecto (Salas, 2012). No existe distinción entre los niños y adultos. Los niños son considerados adultos en miniatura, por lo tanto, tienen que actuar como adultos en todas las dimensiones: comportamiento, vestimenta, lenguaje, entre otros (Morrison, 2005). Así, para Aristóteles con sus ideas pedagógicas en su obra *“La Política”*, concibe al niño como un mero proyecto de hombre y a una posibilidad de escaso valor (Fernández y Colom, 2011). Distribuye las etapas educativas de tal forma que, hasta los 5 años, en una primera etapa, los niños reciben educación en sus casas, sobre la base de reglas higiénicas y resistencia para la vida. En la segunda etapa, de los 5 a los 7 años deben asistir a ciertas lecciones. Todo esto debido a que los romanos consideran que, hasta los 7 años los niños no pueden aprender. La tercera etapa va desde los 7 años hasta la pubertad, y la última etapa, hasta los 21 años (Luzuriaga, 1998).

Aunque pedagógicamente el niño en aquella época no existe en Roma, existe el alumno, quien debe completar su transformación en adulto, a través de la educación (Fernández y Colom, 2011). Para los romanos, la infancia es una etapa sin importancia que debe ser transitada cuanto antes (Delgado, 2003). A pesar de esto, el español Marco Quintiliano, quien por su sabiduría psicopedagógica y didáctica, contrario a la creencia de los romanos, descubre que cada niño es distinto, con cualidades intelectuales y personales diferentes. Argumenta que la educación debe ser positiva y agradable, tanto de sus padres como de las nodrizas (Fernández y Colom, 2011). El ambiente que rodea al niño es donde se debe tener el mayor cuidado posible. Sobre todo, el niño debe aprender a través del juego, para que luego no desprecie el estudio (Luzuriaga, 1998). Ciertamente, el método de enseñanza más eficaz, es la actitud positiva tanto del docente como del niño hacia el aprendizaje y la enseñanza (Delgado, 2003). Quintiliano también afirma que, la educación es un proceso continuo que dura desde el nacimiento hasta la muerte. Y que ninguna etapa debe malograrse, sobre todo la primera, la misma que depende exclusivamente de sus padres (Fernández y Colom, 2011).

Quintiliano señala 3 principios fundamentales en la educación del niño:

- 1) Tener una actitud positiva hacia el recién nacido, depositando en él supremas esperanzas desde el principio.
- 2) Intentar descubrir en cada niño cuáles son sus aptitudes e inclinaciones naturales.
- 3) Educar y enseñar con cariño.

Cabe recalcar algo trascendental que evidencia Quintiliano, y es que, si mutuamente la emoción entre el docente y el niño es beneficiosa, el aprendizaje será más placentero. Gracias al efecto beneficioso de la emoción positiva, el niño imita mejor y sigue sin dificultad las indicaciones del docente (Delgado, 2003). Podría determinarse el inicio de una educación emocional consciente. Probablemente a partir de aquí, se está educando las emociones en los niños. Ámbito de interés principal que ocupa la presente investigación.

Por otro lado, Quintiliano también se opone a los castigos físicos -algo muy normal y permitido en aquella época- y a favor del respeto y una actitud positiva hacia el recién nacido. Por ejemplo, en el libro *"La historia de la infancia en el Chile Republicano"* se describe que en el año 1833 los niños no reciben un funeral apropiado, y solo en el año 1877 el castigo físico fue legalmente prohibido. Hasta entonces, los padres consideran que el castigo físico para los niños es aceptable, e incluso, deseable. No obstante, esta percepción varía según las culturas. Tal como los mapuches, que en particular, pensaban que los niños no deben ser castigados, debido a que esto debilita su fuerza. Sin embargo, actualmente el castigo físico depende de la cultura en la cual se halla inmersa la sociedad (Fernández y Colom, 2011).

Posteriormente, durante la Edad Media emergen 2 grandes grupos de educadores. Los enciclopedistas pedagógicos, quienes generan progreso mediante el conocimiento científico, tecnológico e ideológico. Y los filósofos escolásticos, con su enseñanza clásica a través de las artes pedagógicas (Luzuriaga, 1998). Luego, entre los ss. V al XIV, se crean instituciones encargadas de la educación infantil (Egido, 2000). Tal como en Esparta, el niño convive con su familia hasta los 7 años, luego, desde los 7 hasta los 20 años pasa a vivir y ser educado en instituciones públicas (Abbagnano y Visalberghi, 1992). La función de estas instituciones es de carácter asistencial debido al abandono infantil de los estratos sociales populares. Probablemente este puede ser el origen de la educación infantil como institución. Estas instituciones tienen como objetivo la protección y cuidado de los niños. Si bien esta función continúa vigente en casi todos los sistemas escolares del mundo, coexiste con su otra función de orientación propiamente educativa. La existencia de dicha dualidad se constata en la mayoría de los países. Un doble tipo de programas, distintos en función del objetivo que cumplen (Egido, 2000).

Dato curioso es que durante el s. XV, gracias al establecimiento de la imprenta en el mundo occidental, se facilita el acceso de textos a un numeroso público. Los mismos que no necesitan ser memorizados ni copiados laboriosamente. Por lo tanto, facilita el proceso de transición hacia una nueva concepción del estudio. Sin embargo, ahonda la brecha entre los analfabetos y letrados. La lectura pasa a ser una necesidad de grupos privilegiados e ignorada para la mayoría de los trabajadores (Gonzalbo, 1990).

Otro hecho a resaltar durante esta época, es el papel preponderante de la Iglesia en la educación (Salas, 2012). Ciertamente predomina la educación cristiana (Luzuriaga, 1998). Su objetivo fundamental es divulgar la palabra de Dios y los valores cristianos, mediante el desarrollo de habilidades lectoras. Este propósito es esencial para entender la Biblia (Salas, 2012), formar un hombre nuevo y espiritual, para llegar a ser un miembro del reino de Dios (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Es gracias al cristianismo que se universaliza la educación, debido a que toda institución esta forzada a garantizarla hacia todos los seres humanos, sin consideraciones de su clase social o procedencia (Salas, 2012). Durante esta época, 3 santos escritores, considerados como padres de la iglesia, son los que resaltan ante la educación infantil: San Jerónimo, San Agustín y San Juan Crisóstomo. San Jerónimo recomienda cuidar las palabras y canciones lascivas en presencia de los niños. San Agustín rechaza el azote como método de educación infantil. San Crisóstomo afirma que se debe buscar a un *hombre virtuoso*, quien junto con el padre de familia, sean los únicos responsables de la obra: educar al niño (Delgado, 2003).

Además, en esta época se establece por primera vez, la diferenciación de métodos de enseñanza según la edad -a diferencia de la Edad Antigua-. Por consiguiente, es durante la Edad Media, donde se origina la educación infantil de manera formal (Salas, 2012). Dicho esto, se conjetura que este tipo de educación tiene una historia relativamente reducida, comparada con la informal, que se remonta tanto como la educación misma en su accionar (Sanchidrián, 2013).

Luego, durante la consecuente transición entre la Edad Media, hacia la Edad Moderna, la educación se desliga de la Iglesia y su apego a la religión, centrándose más en el hombre y las tradiciones laicas. Por ejemplo, en Venecia y Génova -ciudades que alcanzan un poderío económico extraordinario- los comerciantes empiezan a pagar maestros particulares para que eduquen a sus hijos, o inclusive a ellos mismos, sin intervención de la Iglesia. Esto también conlleva que el maestro decida en qué área de la educación el niño puede especializarse. Un hecho interesante a destacar, es que durante los ss. XIV y XV el niño estudiante convive con el docente todo el día, inclusive vive con él. Aunque durante esta época, el humanismo -

movimiento cultural aristócrata- continúa despreciando la educación infantil, considerándola como una pérdida de tiempo y derroche de talento. Esto, debido a la conformación del movimiento integrado por grandes intelectuales (Salas, 2012).

Cabe observar que en el s. XVI, Erasmo de Rotterdam influencia de manera promisoría la educación infantil. Concientiza la necesidad de respetar la progresiva maduración del niño. Esto conduce a estudiarlo para considerar sus diferencias individuales (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Erasmo escribió 2 obras pedagógicas importantes: *“Plan de estudios”* (De ratione studii et instituendi pueros commentarii, Paris, 1512) y *“De cómo los niños han de ser precozmente iniciados en la piedad y en las buenas letras”* (1529). En ambas, defiende la importancia de la lactancia materna y el fuerte lazo emocional entre madre e hijo (Delgado, 2003). Una vez más, se desataca las emociones como aspecto importante a ser considerado en la edad infantil.

Después, en el s. XVII, el español Juan Luis Vives con su pensamiento psicopedagógico, evidencia que cada alumno posee un ritmo de aprendizaje diferente. Se plantea al docente la exigencia de adaptar su enseñanza de acuerdo a la diversidad del alumnado (Fernández y Colom, 2011). Así, Vives ejerce gran influencia en el mundo docente. Un hecho interesante a mencionar es que, a pesar de que Vives también afirma que todos los seres humanos tienen derecho a recibir una educación, no refiere a una educación igual para todos, sino, según el sexo, posición social y capacidad intelectual. Es decir, cada niño tiene previamente asignado un lugar asignada dentro de un orden jerárquico (Gonzalbo, 1990). Vives escribe la obra más importante desde el punto de vista histórico y pedagógico acerca de la infancia: *“Linguae Latinae Exercitatio”* (Diálogos pueriles). En dicha obra hace énfasis en que el niño está más interesado en el juego que en la escuela (Delgado, 2003).

Pero, quien establece una revolución por primera vez en la educación infantil, es el pensador checo Jan Amos Komensky (1592-1670) (Salas, 2012) o Comenius, como se lo conoce popularmente. Ciertamente a él le interesa más el método educativo como camino para mejorar al hombre, y por lo tanto a la sociedad (Cutillas, 2015), lo que podría conjeturarse que la educación no sólo educa al ser humano, sino que, forma sociedades. Ahora bien, Comenius, con su obra *“Didáctica Magna”*, establece una enseñanza utilitaria, cíclica e integral. Distribuye la educación en 4 etapas de 6 años cada una: infancia, puericia, adolescencia y juventud (Luzuriaga, 1998). Aboga por una educación pública y popular, con obligatoriedad de asistencia a toda la infancia, a partir de los 7 años. Esta educación se complementa con la formación moral religiosa, así como la del carácter y personalidad de los alumnos (Fernández y Colom, 2011). También propone metodologías didácticas

encaminadas a lograr un aprendizaje significativo, lo que hoy en día llamaríamos metodología activa. Implementa por primera vez una reglamentación para las escuelas (Salas, 2012), y escribe el primer texto escolar ilustrado “*Orbis sensualium pictus*” (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Esta obra ayuda al docente a unir en el aprendizaje la intuición del objeto, su concepto y la palabra, en diferentes idiomas (Delgado, 2003). Obsérvese que nuevamente se resalta la integralidad de la educación infantil. Además del inicio de la importancia de una pedagogía activa.

De lo anteriormente expresado, cabe destacar que Comenius, es el iniciador de la didáctica y la pedagogía moderna (Luzuriaga, 1998). Defiende el acceso de la educación para todos, sin discriminación de ningún tipo (Delgado, 2003). Hay que destacar que con varios ss. de anticipación, comprende la importancia del ambiente familiar del niño y la repercusión en su vida adulta. Así, Comenius afirma que la felicidad del hombre depende de 3 cosas:

- 1) **Buen nacimiento:** que depende de tener padres honestos.
- 2) **Buena salud:** refiriéndose al cuerpo y mente sanos.
- 3) **Buenas costumbres:** esto es una buena educación.

Por lo tanto, en Comenius están los principios fundamentales de la pedagogía contemporánea. Un hecho interesante, es que Comenius considera a Vives como su gran maestro, en el cual se orienta para escribir sus grandes tratados pedagógicos (Delgado, 2003). Así mismo, durante esta época y en una sociedad Postmedieval, a los niños no se los asocian con ciertas maneras específicas de expresarse o con determinadas actividades, tales como juegos, canciones o la exploración libre. Más bien son introducidos al mundo adulto a una edad muy temprana, a través de la explotación sexual y laboral. También se evidencia la reducción de la mortalidad infantil, los cambios en el sistema educativo y la aparición de una unidad familiar separada. Durante la mayor parte de la historia humana, es común que 7 de cada 10 niños, no vivan después de los 3 años de edad. Esta alta tasa de mortalidad es una de las razones por las cuales se trata a los niños con indiferencia emocional. Cuando los índices de supervivencia aumentan, los padres empiezan a tratar a los niños con mayor interés y afecto (López, 2016). Una vez más lo emocional cobra relevancia.

Se debe hacer notar que, poco antes del s. XVII, la infancia no era un término reconocido. Sino que fue sólo entre 1600 y el s. XX que el término “niño” empieza a tener su significado actual (Ariés, 1987). Durante la sociedad medieval a la edad de 7 años, los niños actúan y son tratados como pequeñas versiones de adultos que los rodean. Se refieren a ellos como “mini adultos”, tal como en la Antigüedad. A lo largo de la Edad Media, el horizonte

para un niño termina donde también acaba el horizonte de su padre y de su madre. Es decir, durante esta época, la existencia del niño viene determinado por la división social existente entre nobleza, clero y campesinos o pueblo llano. Cada clase social tiene completamente asumida su condición, y a los niños se los educa en función de su clase social. La misma que está a cargo directamente de los padres o tutores -en el seno de la familia o fuera de ella- o en centros de escolarización -independientes o dependientes del estado o de un organismo religioso- generalmente (López, 2016).

Luego, en el s. XVIII la figura más destacada en el ámbito pedagógico es Jean-Jacques Rousseau, quien transforma la revolución que inicia Comenius. Propone una aproximación antropológica. Las características del niño son el centro de la educación infantil. Se consideran sus capacidades y habilidades, en vez de enfocarse en la transmisión del saber (Salas, 2012). Para Rousseau, la educación es una cimentación que se origina desde dentro hacia fuera. El niño debe aprender por su propia experiencia, en vez de una enseñanza impartida por otro (Luzuriaga, 1998). Hace hincapié en que se debe instruir en el gusto por cultivar el saber, en vez del mismo saber. También demuestra el vínculo esencial entre educación y sociedad, donde la relación entre el entorno del niño y el niño, deben ser consideradas (Salas, 2012) como un elemento potenciador o desfavorecedor. Cabe mencionar que existe una conexión entre Rousseau y Quintiliano con la pedagogía actual, clave para el crecimiento humano: el amor, el vínculo, el apego, la atención, el respeto de los padres y educadores hacia la propia naturaleza infantil. La esencia de Rousseau es amar la infancia, promover sus juegos, placeres y su instinto amable (Delgado, 2003). Lo que podría traducirse en emociones positivas o beneficiosas.

Ciertamente Rousseau con su obra *“El Emilio o la educación”*, verdadero tratado de educación natural, desemboca en la autoformación de la función educadora. Se trata de un naturalismo que se fundamenta en la psicología del alumno. Aconseja insistentemente conocer mejor al niño, y distinguir entre infancia y edad adulta. En consecuencia se debe respetar el ritmo de sus capacidades y potencialidades establecidas por su propia naturaleza. A cada edad corresponde un determinado tipo de instrucción y educación. De modo que la pedagogía debía fundamentarse en las leyes psicológicas, para poder dar una educación adecuada. Se debe disponer de un profundo conocimiento de la psicología del alumnado (Rousseau, 1762). Aquí es donde se inicia una relación compleja y prolongada entre la pedagogía y la psicología. Dicha relación -como se verá más adelante-, provoca cierta controversia, frente a la aparente pérdida de independencia con la finalidad pedagógica de la educación. Así pues, el psicólogo Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) afirma que la pedagogía no puede concebirse sin una contraparte psicológica (Salas, 2012), sobre todo

porque la psicología refiere a los estilos de aprendizaje, junto a su desarrollo mental y a la formación del carácter (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Wundt y Hall crean escuelas de psicólogos-pedagogos con gran renombre (Luzuriaga, 1998).

Por otro lado, la Filosofía, la Medicina y la Sociología, también se convierten en ciencias auxiliares de la educación infantil. Estas ciencias plantean y resuelven determinados problemas de la educación. La Filosofía establece los fines de la educación, mientras que la Psicología, la Sociología y la Medicina proporcionan los medios para conseguir dichos fines (Salas, 2012). Cabe destacar que en el área de Medicina, María Montessori es la primera mujer graduada en dicha ciencia, quien con sus ideas pedagógicas de autoeducación infantil, tienen un impacto considerable, llegando hasta China y la India (Salas, 2012; Abbagnano y Visalberghi, 1992) con su método. Es interesante observar que, muchos de los que inician y promueven cambios beneficiosos en la educación infantil, no eran pedagogos. Luego, debido al establecimiento de la industrialización se intensifica la explotación laboral de muchos niños. Aunque siempre trabajan durante la sociedad preindustrial, el surgimiento del sistema fabril empeora las cosas para los niños trabajadores. Muchas de las tareas que hacen son peligrosas, y las condiciones laborales insalubres (López, 2016).

Efectivamente, los políticos de entonces se alarman por las condiciones en las cuales los niños trabajan en las fábricas. Establecen una legislación para el control de dichas prácticas, siendo el primer compromiso serio del estado moderno con los niños, al vigilar las condiciones del empleo infantil y fijar estándares mínimos para ellos. El estado se convierte en un interventor supremo del bienestar infantil (Fernández y Colom, 2011). En esta época, fueron muchas las personas que demuestran especial sensibilidad y amor por la infancia. Por ejemplo, Pestalozzi, quien a lo largo de su vida crea varios centros educativos para la infancia abandonada. Es el creador de una escuela popular (Luzuriaga, 1998; Fernández y Colom, 2011). Para Pestalozzi, la educación infantil es una triple actividad: vida individual, vida moral y la vida práctica -cabeza, corazón y mano-<sup>2</sup>. Esta se da entre la familia, escuela y demás instituciones educativas. Son los actores vitales con quienes hay que educar al niño (Luzuriaga, 1998). Una referencia interesante en cuanto a la educación infantil para Pestalozzi, es la fundamentación en lo emocional. El docente debe proyectar emociones positivas hacia los niños. Dicha proyección, estimula el desarrollo de autoconsciencia y gestión de los instintos y pasiones (Salas, 2012). Esta vez, la educación emocional de manera

---

<sup>2</sup> Nótese como empieza una relación consciente de interdependencia entre la cognición y la emoción.

formal, cobra relevancia en la educación infantil y de como el docente en su accionar, es el referente y modelo de la misma.

Por otro lado, Fröebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, crea un método pedagógico dedicado a la educación infantil (Salas, 2012) en el que debe primar la actividad junto a la libertad (Luzuriaga, 1998). Es el creador de los *kindergartens* o parvularios. Los mismos que se extienden rápidamente por todo el mundo (Delgado, 2003). Además, crea una serie de instrumentos educativos y didácticos especializados, conocidos como los famosos “dones” o “regalos”: la esfera, los mosaicos, el cubo subdividido de manera variada y los bastoncitos (Salas, 2012). De todo esto, se derivan posteriormente en los jardines de infancia de Montessori, Decroly y Agazzi (Fernández y Colom, 2011). Un aspecto a destacar de Fröebel, es su importante contribución en el desarrollo mental del niño, afirmando que los primeros años son decisivos para dicho aspecto (Luzuriaga, 1998). Tal vez, el inicio de una educación centrada en la cognición.

Más tarde, en el s. XIX, se implementa una importante innovación educativa, la reglamentación de progresión educativa desde la educación infantil hasta la universidad. A mediados de la misma época, la cultura occidental formaliza y consolida dicha reglamentación. La educación se establece como un derecho universal, gratuito y obligatorio (Luzuriaga, 1998; Salas, 2012). Sin embargo, la vida de muchos niños todavía está dominada por la pobreza y enfermedad. La idea de los niños como un objetivo clave de la clase política se disemina firmemente, haciendo camino para la intensa atención que merece el bienestar infantil en el s. XX. La misma vuelve a referir que no es solamente una responsabilidad familiar, sino también del estado, interviniendo en su educación, salud y crianza. Cuyo objetivo es mejorar el bienestar nacional a través del desarrollo de sus futuros ciudadanos (Fernández y Colom, 2011).

A finales del s. XIX, el pedagogo belga Omer Buyse, nuevamente transforma la educación en todos los niveles, a través del método “*learning by doing*”, aprender haciendo. En suma, el s. XIX fue el promotor de todas las fundamentaciones pedagógicas de la época moderna (Salas, 2012). También, durante esta época el concepto de pedagogía comienza a desarrollarse paulatinamente (Egido, 2000). Posteriormente, en el s. XX, luego de la primera guerra mundial (1914-1918), se produce nuevamente un gran cambio educativo, consolidándose la nueva escuela, llamada activa. John Dewey es el máximo exponente de dicho método, llevándola a la práctica y su consolidación. Otro actor importante en los cambios educativos es el filósofo Bertrand Russell. Establece la necesidad de una estandarización educativa, como condición mínima para un sistema mundial de educación



(Abbagnano y Visalberghi, 1992). En este s. se podría hablar de una democratización de la educación (Luzuriaga, 1998).

Además, se consolida la dependencia entre la psicología con la pedagogía. Así, el psicólogo Jean Piaget transformaría -una vez más- la educación infantil, clasificando las etapas del desarrollo psicológico del niño y su relación con la instrucción de contenidos impartidos hacia él. Esto delimita específicamente el campo de acción de la educación infantil, convirtiéndose en una ciencia necesaria para la misma. Así se observa que la educación es un proceso que puede expresarse en diversas formas y modalidades. Según la conveniencia de los diferentes grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo, con sus épocas (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Todo esto ayuda a situar entender los orígenes de la tradición educativa occidental (Salas, 2012). Cabe observar que en el s. XX, llamado también el *siglo de la infancia* (Benetton y Callegari, 2018) se produce un cambio de paradigma que se refleja en algunos hitos en materia de derechos.

Por ejemplo, en el año 1924 se redacta en Ginebra, el primer texto histórico que reconoce los derechos de los niños (Fernández y Colom, 2011), aprobada por la Sociedad de Naciones y conocida como la *Declaración de Ginebra* (Manrique, 2003). Este primer texto, no es vinculante para todos los estados. Más tarde, en el año 1946, se crea el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas. Luego en 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño. La infancia se convierte en una cuestión esencial en los programas de cooperación internacional. Los niños comienzan a ser vistos como titulares de derechos (Fernández y Colom, 2011) en su calidad de persona humana (Benetton y Callegari, 2018). No fue sino en el año 1989 que, 140 estados se suscriben en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Estos valoran básicamente 4 aspectos de su vida: el derecho a sobrevivir, a desarrollarse adecuadamente, a la protección, participación y asociación (Fernández y Colom, 2011). Garantizándole al niño su derecho de gozar de un entorno cultural sostenible (Benetton y Callegari, 2018).

Este es el tratado sobre derechos humanos más ampliamente ratificado en el mundo. Es la base sobre la cual descansan en la actualidad muchas políticas sociales para la infancia (López, 2016), todo esto representa un precedente para la edad infantil. Así puede afirmarse que en el desarrollo infantil de todas las naciones, se incluye lo necesario para que cada niño ejerza su derecho a la sobrevivencia, protección y cuidado. Esto garantiza su desarrollo óptimo desde la concepción hasta los 6 u 8 años de edad (Manrique, 2003). Actualmente la educación experimenta una intensa renovación, con cambios en sus enfoques, métodos y

temáticas tales como: el higienismo, la educación integral, metodologías grupales, el ecologismo, el uso de las nuevas tecnologías, entre muchas otras (Sureda, 2004).

A continuación, a modo de resumen, se presenta una clasificación de etapas en la historia de la educación, ubicándola en el tiempo y espacio con sus características, considerando sus hitos de desarrollo histórico en un *continuum*, mientras viva el hombre (Luzuriaga, 1998) (Tabla 1):

Tabla 1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

DESIGNACIÓN	ÉPOCA	EDAD	SINGULARIDADES
<b>Educación primitiva</b>	Prehistoria	Paleolítico	Natural, espontánea, inconsciente y directa.
<b>Educación oriental</b>	Antigüedad	Siglo XXX al X a. C.	Autocrática, erudita y religiosa.
<b>Educación clásica</b>	Antigüedad	Siglos X a. C. y V d. C.	Humana y cívica.
<b>Educación medieval</b>	Edad Media	Siglo V al XV	Cristiana.
<b>Educación humanista</b>	Edad Media	Siglo XV	Clásica, basada en la naturaleza y la ciencia.
<b>Educación religiosa</b>	Edad Moderna	Siglo XVI	Renacimiento cultural humanista.
<b>Educación realista</b>	Edad Moderna	Siglo XVII	Inicios de métodos de educación modernos.
<b>Educación naturalista</b>	Edad Moderna	Siglo XVIII	Pedagogía idealista.
<b>Educación nacional</b>	Edad Contemporánea	Siglo XIX	Formación en una conciencia nacional y patriótica.
<b>Educación democrática</b>	Edad Contemporánea	Siglo XX	Democrática.
<b>Educación compuesta</b>	Edad Contemporánea	Siglo XXI	Formal, no formal e informal.

*Nota.* Historia de la educación infantil. Elaboración propia, basado en Luzuriaga, L. (1998).

Ciertamente, la educación es una continua vinculación de los argumentos más generales de la historia de la humanidad (Alighiero, 2006). Es también el resultado de una amplia variedad de exteriorización cultural. En efecto, es la historia cultural que genera

historia en la educación. Historia de instituciones escolares e ideas pedagógicas (Noyola, 2015). Dichas instituciones e ideas no solo reproducen cultura, sino que la adapta y transforma, recreándola con saberes propios de dicha cultura (Viñao, 2013). De esta forma, se conduce el niño-persona al niño-ciudadano (Benetton y Callegari, 2018). En conclusión podría establecer que la educación es influenciada por varias fuentes (Luzuriaga, 1998) con elementos referidos a la cultura. Estos elementos culturales influyen a la educación, que a su vez influye a la cultura, ambas, renovándose en constante cambio (Figura 2).

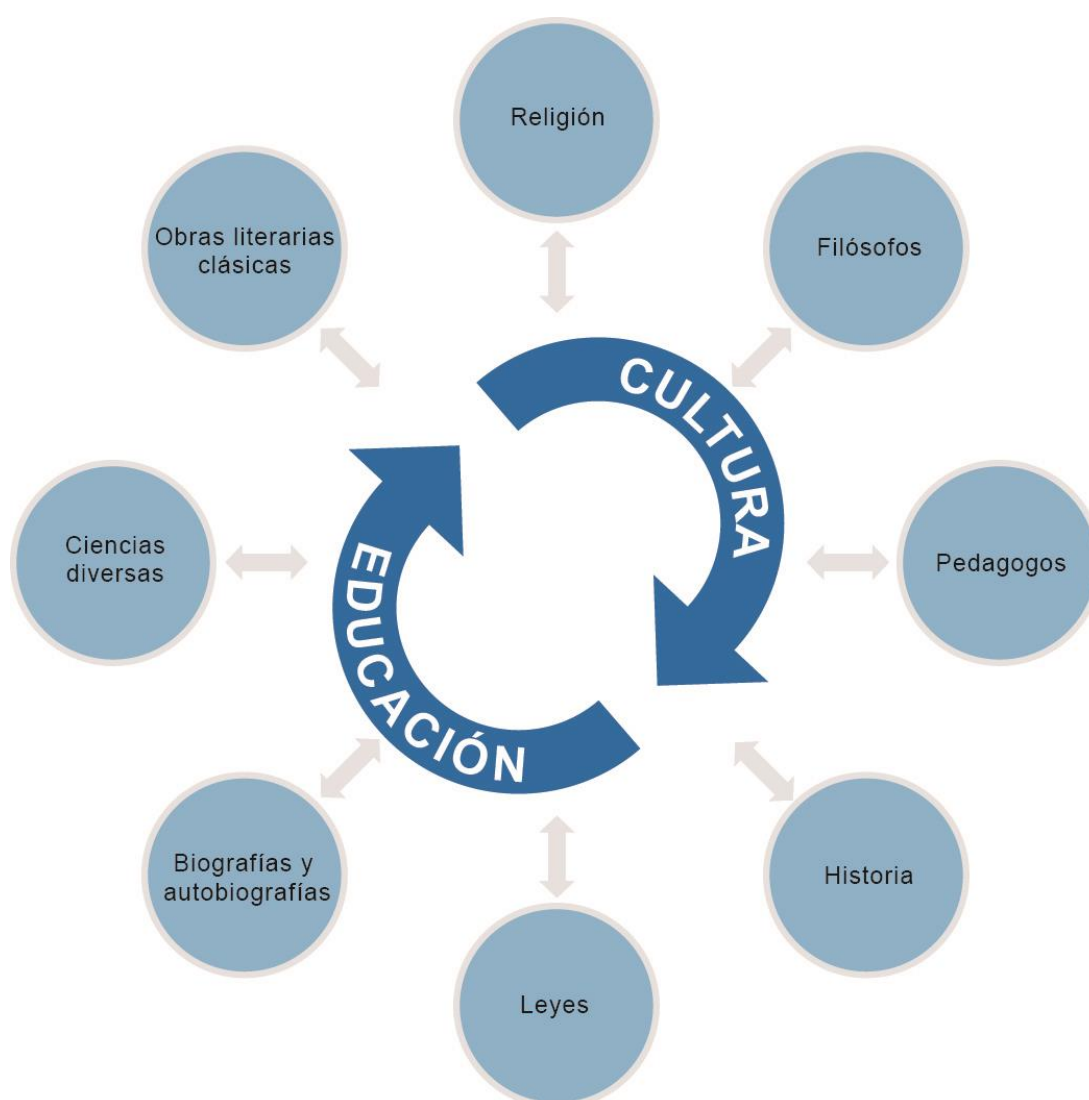


Figura 2. Elementos culturales que influyen a la educación.

Fuente: elaboración propia.

Actualmente es tendencia vigente el internacionalizar la educación infantil con repercusión universal, a través de la cooperación de los países (Luzuriaga, 1998). Por lo que:

Está ampliamente comprobado que las primeras experiencias infantiles configuran en gran medida el estilo cognitivo, el desarrollo de actitudes y aptitudes, de habilidades y la estructura de la personalidad adulta, pero al mismo tiempo reconoce que los propios niños generan e impulsan su aprendizaje y producen transformaciones en su entorno (Valdiviezo, 2011, p. 60).

En occidente está cada vez más generalizada, el deseo de que los niños desde edades tempranas, participen en alguna experiencia educativa antes de comenzar la escolaridad obligatoria. Dicha tendencia puede explicarse en función de diferentes tipos de factores. En muchos casos, guardan relación con los cambios sociales y de mentalidad producidos en los últimos años. Así, como con una consciencia cada vez más extendida de la importancia de la educación en los primeros años de vida de un ser humano (Egido, 2000). Y de cómo esta etapa influye considerablemente para su vida futura. Para terminar, Delgado (2002) postula que:

Mirar atrás en el pasado para ver la historia de la infancia, equivale a levantar la tapa de la caja de Pandora, no para dejar libres los males que han afligido a lo largo de los siglos a la infancia, sino para poder conocerlos y evitarlos (p. 9).

## **2. Trascendencia educativa infantil.**

Por lo que se refiere los antecedentes históricos de la educación infantil, se podría sopesar por qué considerar su importancia en la actualidad. Existen enormes potencialidades que los niños poseen desde el nacimiento (Hoyuelos, 2010). Es un período para apoyar, favorecer y potenciar el desarrollo de los niños (Llorent, 2013). Consecuentemente, los propósitos de la educación infantil, es asegurar a los niños el pleno e igualitario acceso al conocimiento, potencializando sus capacidades y habilidades diversas, al tiempo que ofrece espacios y experiencias de aprendizaje que permitan su desarrollo en la dimensión social, emocional, cívica, ética y moral (Cardemil, y Román, 2014). Indudablemente todo esto conlleva un desarrollo integral, área de interés en el siguiente apartado.

Por lo tanto, los primeros años de vida del niño son fundamentales para que puedan alcanzar un desarrollo óptimo de todas sus capacidades, ejercer plenamente la ciudadanía (Ministerio de Educación y Cultura, 2007, en adelante, MEC) y promover la dignidad humana (Cardemil, y Román, 2014). Es una fase fundamental en la vida del ser humano (De la Herrán, Hurtado y García, 2018) y sobre todo, cada vez más ampliamente reconocida en todo el mundo (Yáñez, 2013) como potenciadora del desarrollo infantil (Egido, 2000). Así, el ganador

del premio Nobel y economista James Heckman, evidencia que el retorno de la inversión en la educación infantil implica mejoras en los resultados proximales -tal como repetición de grado- como distales -obtención de un empleo- (Heckman y Masterov, 2007).

Sin embargo, la educación infantil no solamente conlleva el propósito de transmitir saberes de una generación a otra (Recalcati, 2016) o perpetuar una cultura *in situ* (Cardemil, y Román, 2014). Sino que también involucra una carrera en el panorama global de las naciones, por un liderazgo geopolítico y económico. Por esta razón, con una educación infantil de excelencia, se puede alcanzar dicho predominio. De aquí que se observa una mayor preocupación por la misma. Este es un hecho aceptado de modo general en la sociedad actual (Egido, 2000). Proporcionar prioridad a la educación infantil no constituye un lujo, sino una inversión en valores humanos y en la economía de una nación (Simonstein, 2007).

También es un factor crucial para romper el círculo vicioso de transmisión intergeneracional de la pobreza (Comisión Europea, 2010), ya que vivir en un barrio desfavorecido, con escasa supervisión y disciplina parental, bajos ingresos y viviendas pobres, afectan la reacción de los niños en la etapa infantil y su educación (AÇEV, 2005, 2009; Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Por consiguiente ha aumentado en la sociedad y también en la escuela, comportamientos agresivos de los niños que no saben hacer frente a sus emociones en situaciones cotidianas de dicha etapa: esperar el turno, perder ante un juego, compartir juguetes, de modo que expresan emociones de ira, produciendo reacciones de intimidación y violencia verbal (Elias, Parker, Kash, Weissberg y O'Brien, 2008; Kam, Greenberg y Kusché, 2004; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001).

Así pues, dentro de este contexto y en relación a la presente investigación, el programa infantil de educación emocional "*Promoting Alternative Thinking Strategies*" (en adelante, *PATHS*), creado por la universidad de Pensilvania (Buitrago y Herrera, 2013) produce efectos en la reducción de la agresividad y comportamientos disruptivos. Los niños permanecen más tranquilos, siendo autoconscientes de sus emociones y la de los otros (Arda y Ocak, 2012). También promueve comportamientos pro sociales y ayuda tanto a prevenir problemas, como en buscar soluciones (Greenberg y Kusché, 1998; Kam, Greenber y Kusché, 2004). Por ende, aumentan sus habilidades para concentrarse y aprender (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure y Long, 1993).

En consecuencia, esta etapa se considera como un período significativamente fundamental en la formación del niño. Clave para el desarrollo del capital humano y de las naciones (Banco Interamericano de Desarrollo, 2013, en adelante, BID). En efecto, la etapa

infantil, debe ser valorada como un factor primordial de toda nación, donde la sociedad debe prestar mayor atención y cuidado -más que en otras etapas de la vida- durante su desarrollo. Por otra parte, Piñuel (2017) destaca que en la actualidad, los niños están siendo educados a ser competitivos de manera egocéntrica e individualista. Por ejemplo, en Singapur los niños ya están sometidos a estrés y presión, debido a la competitividad (Klaric, 2017). El estrés genera ansiedad, lo cual impide pensar y aprender (Llinás, 2017). Por lo cual, el estrés infantil, a pesar de no ser tema de esta investigación, sí guarda estrecha relación con las emociones, dejándose entrever un tema de interés actual para futuras investigaciones.

Ciertamente, el fin general de la educación infantil, es la de contribuir conscientemente al desarrollo global y armonioso desde todos los ámbitos de la infancia (Egido, 2000), con el objetivo de lograr una madurez equilibrada (Zambrana, 2003) y en las mejores condiciones para su transformación como persona (De la Herrán, Hurtado y García, 2018). Destacando que es en esta etapa de la vida, donde se sientan las bases para la formación de la ciudadanía. Así pues, esta globalidad de un ciudadano ecuánime, iniciado desde la etapa infantil, comprende un aprendizaje en el desarrollo emocional y académico, incluyendo el perfeccionamiento de sus capacidades para la convivencia y la tolerancia. Todo este crecimiento, dentro de un principio de diversidad social y cultural (MEC, 2007) enmarcado en el respeto y la valoración que dicha diversidad provee.

Consecuentemente, se presenta la mayor oportunidad de cimentar bases para lograr dicho liderazgo a nivel personal, profesional y social. Debido a ello, existe un creciente interés en la educación infantil, por los efectos beneficiosos expuestos (Valdiviezo, 2011; De la Herrán, Hurtado, García, 2018). Además, un adecuado desarrollo infantil, implica asegurar continuidad y coherencia en el proceso educativo. Por lo que es preciso establecer una estrecha articulación entre la educación infantil y resto del conjunto en el sistema educativo (Simonstein, 2007). Esto cabría conjeturarse dentro de un proceso continuo y ascendente, que podría denominarse como un “crecimiento en espiral”.

Justamente, los primeros años de vida en un niño, constituyen un periodo crucial para su desarrollo en todas las esferas constituyentes: emocional, cognoscitiva, social, física y espiritual (Schneider y Regina, 2008). Los niños desarrollan algunas de las principales cualidades claves para la realización en la vida y escuela (van Lier y Deater-Deckard, 2016). Con la educación infantil, los niños pueden obtener beneficios significativamente más elevados que si no la recibiesen (Diamond; Melby-Lervag y Hulme, 2013). Como por ejemplo, para el desarrollo educativo en futuras etapas y para evitar la exclusión social (Campbell,

Ramey, Pungello, Sparling y Miller-Johnson, 2002; Reynolds, Temple y Ou, 2010; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield y Nores, 2005; Soler y Flecha, 2015).

Además, durante esta etapa se produce un crecimiento sustancial de las funciones cerebrales y de sus conexiones neuronales. Esto guarda una estrecha relación con el aprendizaje (Simonstein, 2007). No obstante, también debería considerarse otro periodo esencial y anterior a la educación infantil, la educación prenatal. Su objetivo es el de impulsar el mejor desarrollo del bebé (De la Herrán, Hurtado y García, 2018). Wambach (1991) revela que en dicho período, el bebé ya posee consciencia con una alta sensibilidad sobre las emociones, e incluso de los pensamientos de la madre, y también de las interacciones de la madre con el padre. En efecto, Prophet (2002) afirma del especial cuidado que debería tener con las emociones que alberga la madre, durante esta etapa. En consecuencia, se expone que es desde una preparación previa a la concepción de los progenitores, como otro eslabón fundamental en la cadena de desarrollo de un niño y su educación. Por lo tanto, es clave - estar preparado- y preparar a los niños para poder proporcionarles experiencias estimulantes y favorables -aprendizaje y desarrollo-, adecuadas para su edad desde los primeros momentos de su vida (Cypel, 2013; Egido, 2000), -incluso antes-. Con el mejor comienzo oportuno, brindándoles la capacidad de desplegar su pleno potencial en la vida (Sigurdson, Servili, Dua y Daelman, 2013). Este pleno potencial implica no solamente su dotación genética, sino también, se ve influenciada por la forma en que vive y aprende (De la Andrés y Gutiez, 2018) el infante (Figura 3).

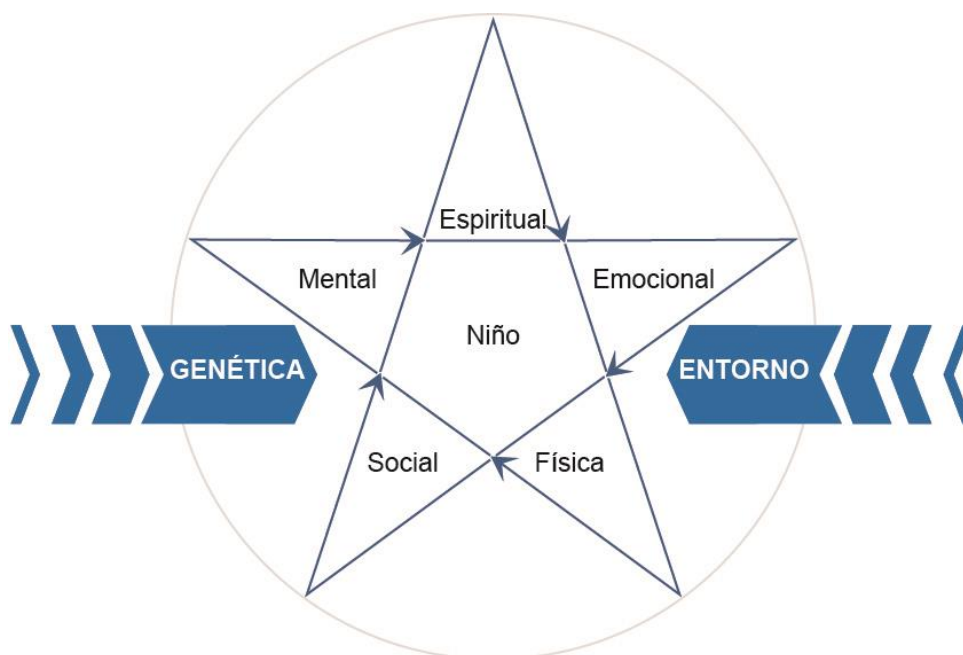


Figura 3. Constitución del niño.

Fuente: elaboración propia, basado en De la Andrés, C. y Gutiez, P. (2018); y Sigurdson, Ch., Servili, Ch., Dua, T. y Daelman, B. (2013).

Así, un niño rodeado de un ambiente educativo enriquecido con experiencias de aprendizaje, tiene una potencialidad mayor de desarrollo cerebral y sus capacidades. Lo cual le permitirá aprendizajes más complejos. Este es un proceso que se refuerza a sí mismo (Simonstein, 2007). En consecuencia, lo que sucede en este período, sienta las bases del proceso de desarrollo físico, cognitivo y emocional a lo largo de la vida de un ser humano (Shonkoff, Garner y *The Committee on psychosocial aspects of child and family health, committe on early childhood, adoption, and dependent care, and section on developmental and behavioral pediatrics*, 2012). Es un proceso dinámico que empieza desde etapas tempranas -como se menciona, incluso antes de la concepción- y continúa durante el ciclo de vida (Heckman, 2010). También puede demarcar trayectorias en la salud, aprendizaje y conducta (Mustard, 2003), influyendo en etapas futuras del desarrollo, a través de intervenciones efectivas y provechosas (Eming y Fujimoto, 2004).

Hay que destacar que este aprendizaje no ocurre desde un vacío (Vegas y Santibáñez, 2010), sino a través de sus experiencias cotidianas y en interacción con personas de su entorno inmediato. Así como también se ve influenciada por factores físicos, emocionales y sociales (Egido, 2000). Por ello es importante potencializar la articulación entre los ambientes y contextos en los que se desarrolla el niño -familia, comunidad y escuela-. Con el objetivo de fortalecer, apoyar, guiar y contextualizar los aprendizajes (Simonstein, 2007). Todas estas experiencias enmarcadas en dichos ambientes y contextos, tienen la capacidad de influenciar en el infante, su desarrollo físico, psíquico, emocional como también en su conducta social (Ministerio de Inclusión Económica y Social del Ecuador, 2013, en adelante, MIES).

La idea central es que durante esta etapa, se manifiesta un proceso de complejificación del ser humano, el mismo que no se repite en otra etapa de la vida (Bassedas y Huguet Solé, 2006). Este proceso se obtiene de manera intencionada y programada (Maggi, Díaz, Madrigal, Ríos y Zavala, 2004), transitando desde niveles elementales hacia otros más complejos (Schneider y Regina, 2008). Inmerso en todos los dominios del crecimiento, al que se denomina: educación integral (Maggi, Díaz, Madrigal y Zavala, 2004). Definitivamente no se puede educar a un niño sin considerar todas sus áreas de desarrollo, como si éstas fueran áreas independientes.

La educación infantil es una etapa contemplada como un período “sensible”, durante el cual se establecen trayectorias posteriores (Belsky, 2005). Dichos períodos constituyen oportunidades para estimular el desarrollo de un niño (Vegas y Santibáñez, 2009) tanto a nivel social, físico, intelectual (UNICEF, 2002) como emocional. Esta estimulación permite al niño crecer y aprender más rápidamente cuando reciben atención, afecto y estímulos



convenientes, alcanzando niveles de desarrollo superiores, los mismos que son proyectados en aprendizajes pasados. Por lo tanto, cuanto más aprende un niño, más quiere aprender y estará en mejores condiciones para asimilar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas (Piaget, 1969), considerando que dicho aprendizaje debe producirse como resultado de un proceso educativo con calidad, propiciándose de manera equitativa e integrada (MIES, 2013).

En efecto, dichos aprendizajes con sus respectivos períodos “sensibles”, son fases en las cuales los niños pueden adquirir una habilidad con mucha facilidad. Se encuentran absortos en lo que están realizando durante ese preciso momento, siendo la única actividad que les importa e interesa. Estas sensibilidades especiales, permiten a los niños establecer relación con el mundo externo de un modo excepcionalmente intenso (Montessori, 1928). Estos períodos son particularmente auspiciosos para el aprendizaje y desarrollo del niño, debido a la adquisición de ciertas habilidades intelectuales y la consecución sobre dominios particulares (Van der Verr y Valsiner, 1991). Como consecuencia, dichos períodos definen tiempos y ventanas de oportunidad que “imprimen o marcan” el desarrollo de los niños (Charmandari, Tsigos y Chrousos, 2005).

Es decir que, durante esta etapa se deben proporcionar apoyos sistemáticos para que un niño consiga un objetivo determinado. Se comienzan con pistas generales, para luego proporcionar detalles más específicos a medida que el niño los solicita (Kritt, 2013). La trayectoria de este aprendizaje podría verse influenciada a largo plazo por los entornos. Estos se considerarían como determinantes de idoneidad en el desarrollo de un niño (Sigurdson, Servili, Dua y Daelman, 2013). Los niños son altamente sensibles a su entorno. Desarrollan complejas capacidades para relacionarse con otros seres humanos y para construir significados compartidos desde su nacimiento (BID, 2013). Todo lo que ocurre durante los primeros años de la vida de un niño, ejerce gran influencia en la manera en que se desarrolla después la infancia y la adolescencia (UNICEF, 2011), hasta la etapa adulta inclusive. Obsérvese como el entorno también es determinante en el desarrollo del niño.

Ciertamente el aprendizaje desde el nacimiento, y antes del mismo, involucra emociones, estímulos e interacciones significativas: lenguaje, tacto, contacto visual, exploración y juego, además del sonido. Cuanto más de estas emociones, estímulos e interacciones, más fácilmente aprenderá a descifrar y clasificar objetos, identificar patrones de lenguaje y hacerse comprender. Así como desarrollar relaciones basadas en la confianza. Estas son el tipo de destrezas cognitivas, sociales y emocionales que apuntalan el tránsito hacia la escuela, y por ende, una vida plena (Yáñez, 2013). Cada vez más la evidencia causal señala que, las primeras experiencias a menudo tienen efectos persistentes, duraderos y

significativos. En un amplio conjunto de resultados esenciales hacia la juventud y edad adulta (Berlinski, Flabbi y López, 2015). He aquí el por qué se debe cuidar tanto de esta etapa en donde la sociedad en general debe proveer los mejores ambientes y las mejores oportunidades de desarrollo.

Por lo tanto, la educación infantil es un período crítico de acumulación en capital humano, que encierra un gran potencial de crecimiento. Proporciona beneficios significativos a corto y largo plazo, tanto individuales como para la sociedad en su conjunto. Las aptitudes desarrolladas durante este período, constituyen la base para el aprendizaje y ganancias posteriores (Naudeau, Kataoka, Valirio, Neuman y Kennedy, 2011). La educación infantil ha alcanzado gran relevancia y reconocimiento como un potente factor determinante de la salud y el desarrollo humano a lo largo de todo el ciclo vital. Esta etapa es un período fundamental de la vida. Lo que se haga o deje de hacer, podría tener influencias y repercusiones en el desarrollo y salud en el curso de toda el ciclo vital (BID, 2013). Por ejemplo, uno de los objetivos del *Foro Mundial Educación para Todos* celebrado en Dakar (2000) es ampliar y mejorar la atención integral y su educación en la infancia, principalmente a los más vulnerables y desfavorecidos (UNESCO, 2000). El gran desafío de la educación infantil actual es la determinación de estrategias convenientes, oportunas y factibles para el desarrollo en un contexto global (Egido, 2000).

Hay que destacar como evidencia decisiva que, los efectos beneficiosos de la educación infantil repercuten hacia la adultez, y por ende, a la sociedad. Varios estudios han contribuido a favor del acceso de los niños a una educación infantil: *The Perry Preschool Study* (Michigan, 1984), *Carolina Abecedarian Project* (Campbell, Ramey, Pungello, Sparling y Miller, 2002), *Chicago Longitudinal Study* (1986-1989), *Head Start Project* (*Head Start Impact Study*, 2000), por citar algunos. De todo lo anteriormente expuesto puede conjeturarse que, aquella nación que deje de intervenir e invertir con intención provechosa hacia la infancia, podría quedar desfasada de aquella que sí lo hace. Sin duda, se deba asegurar que todos los niños tengan acceso a una educación infantil de calidad, para que tengan una mejor preparación hacia niveles superiores. Razón por la cual, la educación -de calidad- proporciona un desarrollo sostenible a una nación y mejora la calidad de vida de sus ciudadanos, dotándoles de herramientas necesarias para el desarrollo de soluciones innovadoras a los problemas locales y mundiales. (ONU, 2019).

En definitiva, la fortaleza de la humanidad, yace en cómo eduque a sus ciudadanos - principalmente los niños y su familia-, para el sostenimiento, progreso y prosperidad de la misma. Este desarrollo no implica el cognitivo exclusivamente, como se piensa y requiere,

sino uno integral, holístico. Ciertamente se considera en la actualidad, una interacción social armoniosa de la sociedad, donde lo emocional -entre otras- cobra cierta relevancia. Cabría citar parafraseando la expresión popular: *los niños no son el futuro del mundo, son el presente*.

### **3. Educación infantil integral: desarrollo multidimensional, un enfoque holístico.**

Vale la pena hacer hincapié en que la humanidad debe aspirar a una educación infantil con intención de integralidad. Clave a ser atendido mediante el proceso de aprendizaje y su contexto, debido al futuro impacto en los niños con respecto al aporte beneficioso que se produce en su desarrollo a nivel físico, cognitivo, emocional y social (Ngololo, Kasanda, Van, 2018). Por lo que una política social de la humanidad debe contemplar perspectivas amplias en modelos globalizados de atención integral en la etapa infantil (Egido, 200). Gracias a que es en esta etapa, de conformación del ser humano, donde se presenta una oportunidad única para impulsar dicha integralidad. Sobre todo porque este desarrollo multidimensional, debe manifestarse como un conjunto de condiciones puestas al alcance de todo niño como: la salud, la educación, el desarrollo social y económico (MIES, 2013; Rinaudo, 2014).

De igual forma, la Organización Panamericana de Salud, señala que las bases para el desarrollo infantil integral, parten desde la preconcepción -educación prenatal-, la gestación, el nacimiento, la lactancia, el período preescolar y la educación primaria (Nirenberg, 2006). Este desarrollo multidimensional, se consigue mediante un conjunto de acciones interrelacionadas (Myers, 1993) y coordinadas debidamente. A causa de que estas interacciones constantes del niño con las personas, objetos y otros estímulos en su entorno físico y social, desembocan en un aprendizaje (Myers, Martínez, Delgado, Fernández, y Martínez, 2013), buscando la relación consciente del ser, saber, hacer y saber hacer. En congruencia consigo mismo, con los otros y con el medio social en el que se desenvuelve (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2014). En consecuencia, satisfacen tanto las necesidades esenciales, en función de sus características, particularidades e intereses (UNICEF, 2016).

Ciertamente el desarrollo multidimensional en el niño, implica una interacción constante entre factores genéticos, diversos estímulos y oportunidades proporcionadas por el entorno (Valdiviezo, 2012). Dentro de una interacción dinámica y continua entre la biología y la experiencia (Shonkoff y Phillips, 2000). No obstante, las influencias del entorno no producen un desarrollo en sí mismo, sin embargo, podrían acelerarlo o detenerlo (Papalia, Wendkos y Duskin, 2003; Peñaranda, 2003). Por ejemplo, la calidad y cercanía de la relación padres e hijos son cruciales para el desarrollo de los niños a lo largo del tiempo (Eisenberg, Gershoff,

Fabes, Shepard, Cumberland, Losoya, Guthrie y Murphy, 2001). Todas estas experiencias durante el desarrollo infantil, moldean el cerebro. Además influyen en el desarrollo de actitudes, capacidades, emociones y habilidades sociales en los primeros años de vida (Young y Fujimoto, 2004; Vargas y Arán, 2014).

Indudablemente el desarrollo en los niños se provoca dentro de etapas y características similares para todos. Aunque es necesario resaltar que existe una individualidad dentro de su madurez y desarrollo. Sobre todo en función de sus propias capacidades fisiológicas y estímulos que haya recibido en su familia o institución educativa. Por ende, el desarrollo de los niños se desenvuelve por trayectorias diferentes e individuales. Están caracterizadas por continuidades y discontinuidades, así como una serie de transiciones significativas (Shonkoff y Phillips, 2000). Es necesario que el adulto reconozca qué capacidades y limitaciones tiene el niño en cada edad. Así, no lo forzará a realizar actividades demasiado complicadas, pero tampoco desperdiciará una oportunidad de aprender, proponiéndole situaciones demasiado sencillas (MIES, 2013). Por ejemplo, -apropósito del eje principal de esta investigación- la forma en que los docentes y niños procesan y responden a las emociones, puede mejorar o impedir el desarrollo integral del niño (Nathanson, Rivers, Flynn, L., y Brackett, 2016).

Esto indica la importancia y los efectos en factores como la salud, nutrición, protección, interacción y estimulación, afecto y aprendizaje mediante la exploración y el descubrimiento en el desarrollo de los niños (Engle, Fernald, Alderman, Beherman, O’Gara, Yousafzai, de Mello, Hidrobo, Ulkuer, Ertem, Iltus, 2011; Walker, Wachs, Grantham-McGregor, Black, Nelson, Huffman, Baker-Henningham, Chang, Hamadani, Lozoff, Meeks, Powell, Rahman, & Richter, 2011). Así como también la necesidad de atenderlos integralmente desde el proceso de gestación (Valdiviezo, 2012) hasta los primeros 8 años de vida (UNICEF, 2015). Sobre todo porque se ha demostrado que dichas intervenciones integrales combinadas, producen beneficios notables en el desarrollo infantil, impulsando su desarrollo cerebral, fortaleciendo su capacidad de aprendizaje y fomentando su resistencia psicológica y flexibilidad para adaptarse a los cambios (UNICEF, 2016).

Como muestra, Comenius -considerado el padre de la pedagogía- expresa que durante el tiempo de gestación, la madre debe evitar lo perjudicial, no sólo para la salud, sino para las costumbres. Debido a que en el cuerpo y en el alma del niño repercuten todas las impresiones que la madre recibe y padece. Puesto que el niño lo refleja muy bien todas esas señales que aparecen después en él (Peralta, 2011). Podría aquí, originarse la educación prenatal mencionada. Ciertamente el desarrollo infantil es integral, y debe contemplar todos los aspectos que lo conforman: cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y emocionales. Estos

elementos deben estar interrelacionados entre sí, y producirse en un entorno natural y cultural. Pero, para garantizar este enfoque de integralidad es necesario promover oportunidades de aprendizaje, estimulando la exploración de ambientes ricos y diversos, con calidez, afecto e interacciones positivas, siendo la actividad lúdica, la estrategia pedagógica principal para esta integralidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, en adelante, MINEDUC). Es decir, una función integradora entre el enfoque ambientalista e innatista (Delgado, 2012).

Luego, el término integral hace alusión a la concepción de totalidad que conforma al ser humano (Álvarez, 2003) abarcando todos sus elementos (Real Academia Española, 2019, en adelante, RAE), siendo estos sus habilidades motoras, cognitivas, psicosociales y de lenguaje (Souza, 2014) e inclusiva morales y religiosas (Álvarez, 2003), dominando funciones cada vez más complejas para la vida diaria y su rol social (Souza, 2014). Así, la educación integral podría entenderse como el desarrollo perfectivo del ser humano completo. Este desarrollo no se produce como una yuxtaposición o suma cuantitativa de sus partes, sino, de una integración e interrelación de las mismas desde la unidad de la persona (Álvarez, 2003). Por lo tanto, la consecución de un desarrollo óptimo en la primera infancia, depende de la interacción de todos estos elementos y habilidades. Incluso la buena salud y alimentación - de la madre y el niño-, las buenas prácticas de crianza, apoyos sociales sólidos e interacción estimulante con personas ajenas al hogar. Consecuentemente, todo tipo de apoyo conducente a mejorar las habilidades y destrezas de los niños en este período, es de vital importancia (Dodge, 2004). No obstante, dicha influencia es bidireccional: los niños cambian su mundo tal como éste los cambia a ellos (Parke, Ornstein, Rieser y Zahn-Waxler, 1994).

Como muestra, investigaciones actuales en psicología evolutiva y en el campo de las Neurociencias, tales como: *"Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida"* (García, Enseñat, Tirapu y Roig, 2009), *"Nutritional Supplementation in Early Childhood, Schooling, and Intellectual Functioning in Adulthood"* (Stein, Wang, DiGirolamo, Grajeda, Ramakrishnan, Ramírez, Yount y Martorell, 2008), *"Períodos críticos de plasticidad cortical"* (Morales, Rozas, Pancetti y Kirkwood, 2003), *"Primera Infancia: una mirada desde la Neuroeducación"* (Campos, 2011), *"Maternal nutrition: Effects on health in the next generation"* (Fall, 2009), *"Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes"* (Morgado, 2005), *"Early childhood development: The global challenge"* (Jolly, 2007), entre otros, demuestran que durante los primeros 2 años, los niños aprenden de manera intensa y espontánea en sus experiencias cotidianas y en la interacción con las personas de su entorno inmediato (MIES, 2013).

Como se menciona, el desarrollo integral del niño, comprende su estructuración neurológica, como la interacción de múltiples factores que implican cambios físicos y el logro de una serie de funciones, adaptaciones, habilidades, destrezas psicomotoras, relaciones emocionales y de socialización. Todo esto, movilizado tanto por las actividades de la sociedad, como por el mismo individuo con sus propias actividades (Amar y Martínez, 2011). Por ende, la atención en los primeros años de vida, desde la gestación, nacimiento, hasta el crecimiento, constituye hoy por hoy, una de las prioridades de más alto impacto para el desarrollo pleno y armonioso del ser humano (MIES, 2013). La consecución eficiente y beneficiosa de esta atención integral infantil, depende en gran medida de una buena organización de profesionales de calidad, del compromiso familiar y comunitario, de los currículos y de evaluaciones coherentes (Brazelton y Greenspan, 2005; Bruder y Dunst, 2005; Campbell y Milborne, 2005; Peralta, 2005; Rodríguez y Moro, 1999).

Por otra parte, la Psicología, la Pedagogía, el Derecho y la Antropología, investigan, teorizan y comprueban la importancia de las etapas del desarrollo del niño. En estas no sólo se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo, sino que las experiencias psicológicas, culturales y educativas precoces, constituyen el fundamento para todo el desarrollo posterior; con otros intereses. Así, economistas, empresarios y políticos, ven en los niños una inversión para logros de crecimiento económico y del capital humano (MIES, 2013). Cabría preguntarnos ¿Quién debería liderar la educación integral? ¿Quién debería ser el articulador de la multidimensionalidad en el niño? ¿Quién debería estar en pleno conocimiento en la correcta conducción de todas estas dimensiones del ser-niño? ¿Quién debería de ofrecer, en última instancia, una educación infantil integral de calidad? Probablemente el docente debería ser el líder, siendo el promotor articulador entre los demás actores de la comunidad educativa: la familia, la sociedad y la institución educativa. Sopesando la necesidad en su formación profesional multidisciplinar. Capaz de gobernar información variada, precisa y actualizada según el contexto. He aquí el núcleo de algunos países que lideran la educación. Invertir y seleccionar a los mejores y más capacitados docentes. Un docente formado a modelar la integralidad del ser.

### **3.1. Desarrollo cognoscitivo.**

Dentro de la concepción holística del niño, se considera al desarrollo cognoscitivo y el pensamiento, como uno de los elementos a potenciar -más adelante se expone los otros elementos-. Gran parte de lo que se sabe acerca de la manera como piensan los niños, se debe al teórico suizo Jean Piaget (1896-1980), el más eminente psicólogo infantil del s. XX. Cabe comentar como dato curioso, el hecho de como nuevamente la Psicología, y

específicamente la Psicología Infantil, toma una relación simbiótica -y protestada actualmente- ante la educación infantil. Así, Piaget es quien inicia la “revolución cognoscitiva” basada en los procesos mentales internos, y probablemente es aquí donde empieza la relevancia única de una educación exclusivamente cognitiva, olvidando el aspecto emocional. Continuando, las cuidadosas observaciones de Piaget, describen una serie de periodos cualitativamente diferentes. En cada una de ellas el niño desarrolla una nueva forma de operación (Piaget, 1972):

- 1) **Primer periodo, etapa de la inteligencia sensorio motriz o práctica:** que va desde 1 a 2 años. Es caracterizado por las acciones y la inteligencia sensomotora.
- 2) **Segundo periodo, etapa de la inteligencia intuitiva:** empieza desde los 2 años hasta los 7 u 8 años, se forma la función simbólica y semiótica. Se distingue los sentimientos interindividuales espontáneos y las relaciones sociales de sumisión al adulto.
- 3) **Tercer periodo, etapa de operaciones intelectuales concretas:** comienza desde los 7 u 8 años hasta los 11- 12 años. Aquí se origina también los sentimientos morales y sociales de cooperación.
- 4) **Cuarto periodo, etapa de operaciones intelectuales abstractas:** hacia los 11-12 años, en el que se desarrolla un nuevo modo de razonamiento no solamente basado en objetos o realidades, sino también la hipótesis. Además se forma la personalidad y la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

Así, el principio esencial de las aportaciones piagetianas, es la orientación para el docente, para hacer converger el conocimiento del niño en cada una de sus etapas durante el aprendizaje (Delgado, 2003). Consecuentemente, el crecimiento cognoscitivo se produce mediante 3 principios interconectados: organización, adaptación y equilibrio (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2003). El rápido desarrollo del cerebro durante los años de educación infantil es crucial (Young y Fujimoto, 2004). Se generan entre 700 y 1.000 nuevas conexiones neuronales por segundo (UNICEF, 2016) (Figura 4).

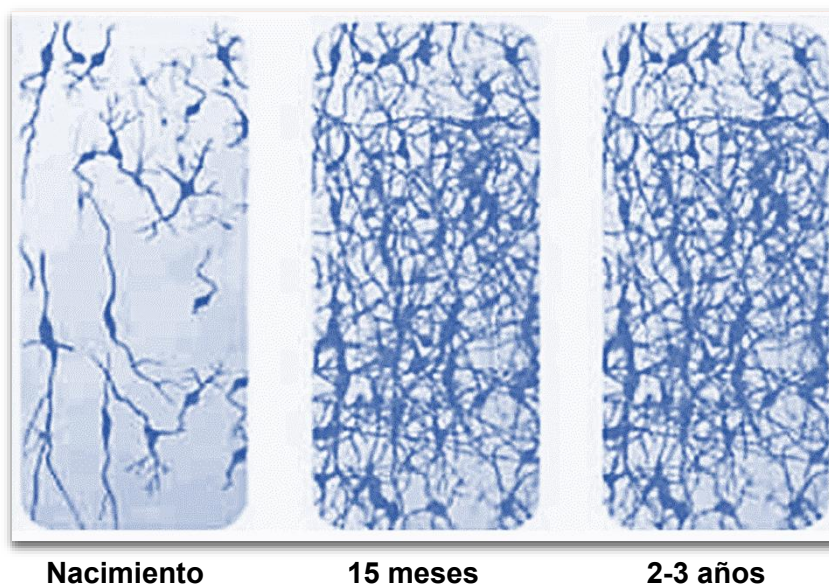


Figura 4. Desarrollo neuronal en los primeros años.

Fuente: Nelson, C., in *From Neurons to Neighborhoods*, (2000).

Estas primeras conexiones son la base sobre la que se construyen las conexiones posteriores (UNICEF, 2016). Las mismas que están influenciadas por el ambiente en el que el niño se desarrolla, la interacción genética, el entorno y la experiencia (UNICEF, 2015). Los estímulos afectivos recibidos tempranamente en el entorno familiar y social, también tendrían un rol activo en la configuración cerebral y su funcionamiento (Vargas y Arán, 2013). Además de la nutrición, el cuidado y la lactancia materna que también afectan directamente estas conexiones que se originan en el cerebro del niño durante este período (Young y Fujimoto, 2004). Por ejemplo, una nutrición inadecuada al nacer y durante los primeros años de vida, puede interferir seriamente en el desarrollo cerebral, lo que podría conducir a trastornos neurológicos y de comportamiento, que pueden resultar en problemas de aprendizaje. Del mismo modo, condiciones favorables fomentan dicho desarrollo (De Witt, 2016).

Por otra parte, cabe comentar que en la investigación realizada en Ecuador, por Schady (*Parent's Education, Mother's Vocabulary, and Cognitive Development in Early Childhood: Longitudinal Evidence From Ecuador*, 2011) establece que los niveles de escolaridad y el vocabulario de las madres, son fuertes predictores del desarrollo cognoscitivo de los niños.

Consecuentemente, este desarrollo es el producto de interacciones acumulativas con el ambiente, tanto negativas como positivas, que pueden vivenciarse en el hogar, en la escuela o en la comunidad y durante el transcurso de la vida (Del Carmen, Quackenboss y Tulve, 2016). Además de la interacción entre la genética heredada y las biopsicológicas (Souza, 2014). Por lo tanto, dichos procesos cognoscitivos de los niños se desarrollan rápidamente



cuando se les habla, se les toca o se les acuna. Cuando observan a su alrededor rostros familiares, escuchan voces conocidas y juegan con diferentes objetos (UNICEF, 2002). Sobre este último dato, el hecho de que un objeto -sea juguete o no- despierte novedad en el niño a través del juego exploratorio, es un factor de pronóstico sólido para el desarrollo cognitivo (Muentener, Herrig, Schulz, 2018). Otro hecho interesante que cabe mencionar, es como la influencia de los padres varones, producen efectos considerables en la cognición de los niños (Cabrera, Shannon y Tamis-LeMonda, 2007).

El adecuado desarrollo cognoscitivo del niño estimula también una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno, y en cooperación con algún semejante. Toda vez que se han interiorizado estos procesos, se convierten en parte de logros evolutivos independientes del niño (Vigotsky, 2010). Promueve nuevas metas, favorece niveles más complejos de apreciación en torno a la meta, aumenta las capacidades de regulación emocional, e influye claramente en el desarrollo de la comprensión de las emociones (Ortiz, 2003). Por ejemplo, usando el programa *PATHS* en la investigación *“Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies--PATHS Preschool Curriculum”* (Arda y Ocak, 2012) los resultados indican que efectivamente con dicho programa, aumentan las habilidades cognoscitivas de atención y concentración, en relación también, con el conocimiento de las emociones.

Incluso, esta capacidad cognoscitiva se incrementa en los niños conforme a su crecimiento. Como muestra, reflejan una mejor comprensión de situaciones sociales, incrementando su capacidad de codificar e interpretar hechos con mayor precisión. También genera un mayor número de posibles soluciones ante un problema, desarrollando mejores habilidades para evaluar y llevar a cabo la estrategia elegida. Por consiguiente valoran los resultados, teniendo en cuenta un mayor número de variables implicadas en el problema (Fuentes, 2003).

Otro aspecto en el desarrollo cognoscitivo de los niños, son sus habilidades representadas por las funciones ejecutivas. Dicha aptitud controla y regula los pensamientos, emociones y acciones. Estas habilidades cognoscitivas y sus funciones, se las denomina como el componente “frío” (Bruce, 2013). De igual modo, desarrolla destrezas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad mental (Blair, 2013). Los procesos cognoscitivos en los niños entran en acción cuando observan modelos. Por lo tanto, aprenden “trozos” de comportamiento que los organiza mentalmente. De manera que forman nuevos y complejos patrones de comportamientos (Bandura, 1989).

De suerte que es aquí cuando los niños transforman la novedad en algo familiar, lo desconocido en conocido. Dicha habituación se correlaciona con signos posteriores de desarrollo cognoscitivo. Es decir, como preferencia por la complejidad, rápida exploración del ambiente, juego sofisticado, solución rápida de problemas y la habilidad para hacer parejas de imágenes (Rheingold, 1985).

También se establece que, si el desarrollo motor es avanzado en un niño, también lo será en su desarrollo cognoscitivo. (Muentener, Herrig, Schulz, 2018). Por otra parte, durante las últimas décadas se han promulgado 3 nuevos enfoques para aumentar el conocimiento acerca del desarrollo cognoscitivo de los niños (Papalia *et al.*, 2003):

- 1) ***El enfoque del procesamiento de la información***, centrado en la manera de como las personas usan su mente.
- 2) ***El enfoque de neurociencia cognoscitiva***, identificando cuáles son las estructuras del encéfalo involucradas en aspectos específicos del conocimiento.
- 3) ***El enfoque sociocontextual***, que examina los aspectos del ambiente del proceso de aprendizaje. En particular el papel que juegan los padres y otras personas encargadas del cuidado de los niños.

De lo anteriormente expresado, considerando la interacción de estos enfoques, es indudable que el desarrollo cognoscitivo de los niños, puede producirse en diferentes estadios del desarrollo, con efectos a corto y largo plazo. Con motivo de la enorme plasticidad que muestra el cerebro en desarrollo (Cohen, Janicki-Deverts, Chen y Matthews, 2010). Este énfasis en la plasticidad es importante, porque reconoce que el desarrollo del cerebro no está predeterminado, sino que ocurre a través de la interacción entre la genética y el medio ambiente, durante los meses prenatales, después del nacimiento y durante toda la vida (Nelson, Moulson y Richmond, 2006).

En relación con esta investigación, las emociones y la consciencia -este último término que más adelante se lo expondrá con mayor argumentación para diferenciarlo de la conciencia- en el desarrollo cognoscitivo y su proceso de significado ante un estímulo emocional, puede conducir a un cambio en la trayectoria inicial de una respuesta emocional, ante una reevaluación de la misma (Gros, 1998). Por ejemplo, la ira y hostilidad asociadas con el conflicto, pueden disminuir al reinterpretar la situación en la que se produjo el estímulo emocional. Esta reevaluación cognoscitiva ante un estímulo emocional, reduce las emociones negativas y aumenta las positivas. Consecuentemente mejora la salud mental y el

funcionamiento interpersonal (Tugade y Fredrickson, 2007; Gross y John, 2003; Mauss, Cook, Cheng, y Gross, 2007; Sai, Luo, Ward y Sang, 2016; Zhao y Zhao, 2015). Dicha reevaluación cognoscitiva redundará en beneficios fisiológicos, mentales, emocionales y sociales.

Por el contrario, el ocultar un estado emocional mediante el enmascaramiento de las expresiones faciales y corporales, potencialmente puede evitar experimentar emociones positivas, produciendo una sensación de falta de autenticidad, la misma que es perjudicial para la salud mental y física (Gross y John, 2003; John, y Gross, 2004; Gross y Levenson, 1997; Larsen, Vermulst, Geenen, van Middendorp, English, Gross, Ha, Evers y Engels, 2013; Roberts, Levenson y Gross, 2008). Este ocultamiento o supresión emocional implican una reducción en acciones de risa, sonrisa o la disposición a establecer una amistad y la revelación emocional (Butler, Lee y Gross, 2007). También está relacionado con una menor satisfacción social, menor apoyo social y menor cercanía con los demás (Srivastava, Tamir, McGonigal, John y Gross, 2009).

Todo esto indica la importancia del desarrollo cognoscitivo y su correspondiente autoconsciencia emocional en beneficio del niño, en interacción con el entorno. Actualmente al desarrollo cognoscitivo no se lo concibe como fijo, sino dinámico e interactivo, que se produce dentro de un proceso constructivo de estructuras cognitivas que realiza el propio niño. Todo esto en función de mediaciones familiares, escolares, del ambiente en general y la cultura en el que está inmerso (Valdiviezo, 2012).

En resumen se determinan 4 categorías asociadas estadísticamente con el desarrollo cognoscitivo infantil: determinantes inherentes, comportamientos, entorno social y entorno físico (Del Carmen, Quackenboss y Tulve, 2016) (Figura 5).

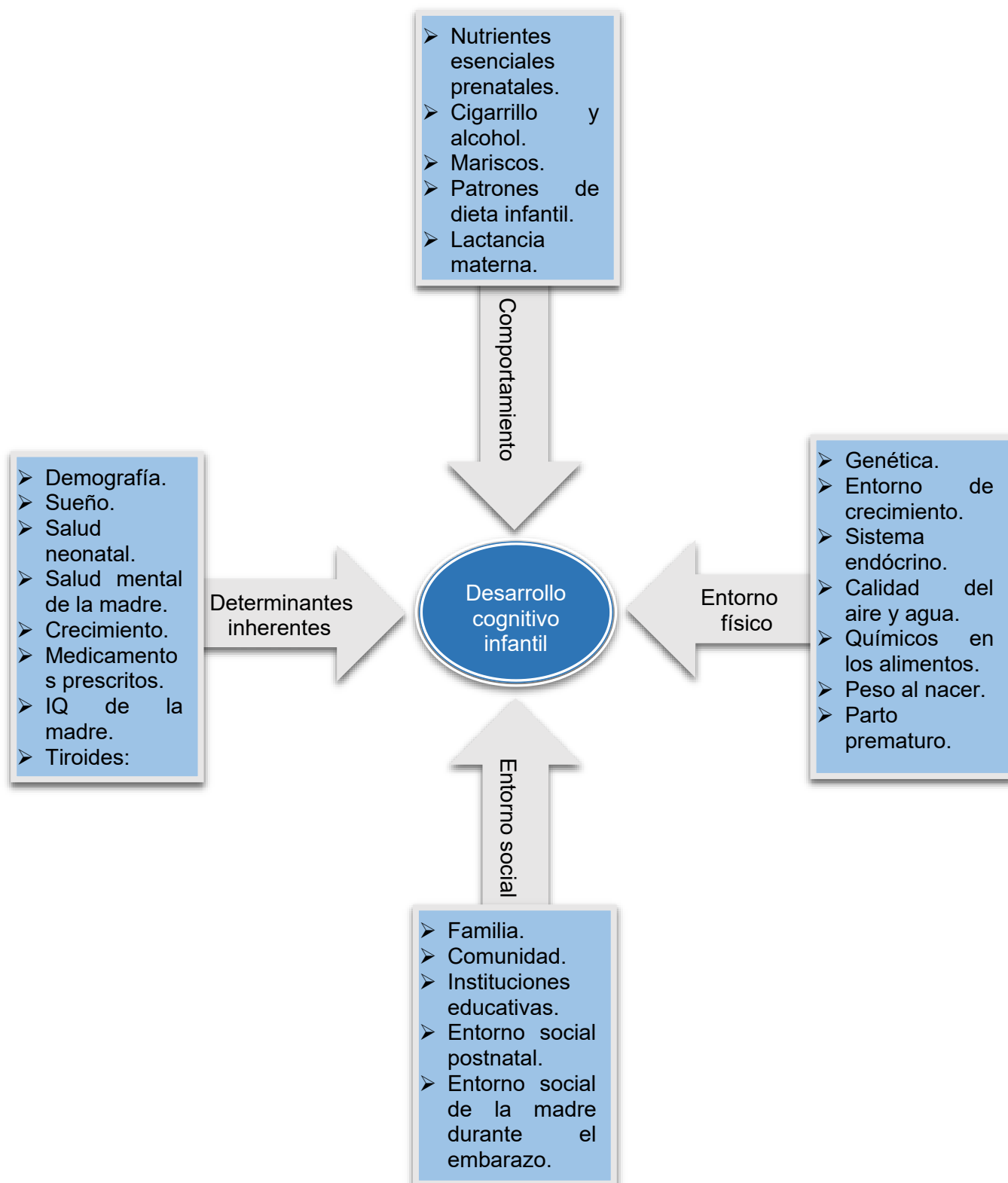


Figura 5. Dominios del desarrollo cognitivo general.

Fuente: Adaptado de Del Carmen, J., Quackenboss, J. y Tulve, N. (2016).

En conjunto, basado en la información expuesta, se puede inferir el por qué en su momento, el desarrollo cognoscitivo predominaba como elemento esencial y único a ser

desarrollado en los niños, *“una casa vacía que debe ser llenada”*. Indudablemente este desarrollo depende de múltiples factores, lo que conlleva a la interacción coordinada entre diferentes sectores profesionales. Además de una adecuada formación del docente para guiar esta relación multidimensional en cuanto al desarrollo cerebral. Es una gran empresa el poder manejar de manera equilibrada todos los aspectos que intervienen en este desarrollo. Se deduce también que los padres, y sobre todo la madre, debe observar el potencial beneficio de asumir la responsabilidad de llevar a buen término la influencia que tiene los diferentes factores que inciden en el desarrollo cognoscitivo del niño, antes, durante y después de la concepción.

### **3.2. Desarrollo socioemocional.**

A continuación, se evidencia otro de los elementos a ser potencializado dentro de la concepción holística del niño, el desarrollo socioemocional (Iriarte, Alonso-Gancedo, y Sobrino, 2006) como un aspecto esencial (Rendón, 2015) y justificado en necesidades sociales (Peralta, 2013). Este aspecto surge de manera primordial en el mismo momento del nacimiento (González y Villanueva, 2014), se podría asegurar que incluso antes. El recién nacido es capaz de sentir y mostrar ya un desarrollo socioemocional. Durante la etapa de bebés, las emociones son especialmente intensas, tanto si la situación vivida provoca placer como malestar, presentándose de forma inesperada, frecuente y con poca continuidad en el tiempo. Los niños desde su nacimiento perciben las emociones como un todo, como reacciones globales. Son emociones a veces indefinidas, pero enormemente expresivas. Podemos captar desde muy temprana edad, emociones como: alegría, enfado, tristeza, rabia, felicidad, alivio, asco, repugnancia, sorpresa o miedo (Sande, 2017). Es decir, las emociones son un elemento importante en la caracterización del desarrollo socioemocional (Justis, Almestro y Silva, 2017).

Por lo tanto, la clave en el desarrollo socioemocional, son los vínculos que se generan mediante las interacciones lúdicas con el bebé (González y Villanueva, 2014). A medida que se desarrolla el mundo socioemocional del niño, ellos comienzan a experimentar emociones nuevas. Este proceso del desarrollo socioemocional se relaciona intrínsecamente con factores internos: neurológicos, fisiológicos, evolutivos y de aprendizaje. Así como externos: influencia de la familia y el entorno, experiencias vividas, entre otros (Sande, 2017). Es decir, el desarrollo socioemocional también es multidimensional -cognoscitiva, actitudinal y conductual- (Rendón, 2011). Ciertamente, más del 90% del desarrollo socioemocional de un adulto se configura en la infancia, entre los 0 y los 10 años. Conforme se incrementa su mundo y conocimiento social, durante los años preescolares, aumenta la complejidad e

intensidad de sus emociones. También se amplía la gama de situaciones que las activan y se producen importantes avances en la comprensión y regulación socioemocional (López *et al.*, 2003). Consecuentemente se asocia con la interacción social, el autoconocimiento y la capacidad de empatizar. (Peralta, 2013).

Además, desde el nacimiento aparecen las emociones primarias que sienten y demuestran los niños: el bienestar, malestar, alegría, placer e ira. Las emociones secundarias, denominadas también complejas o derivadas se derivan de las primarias o básicas, generalmente por combinación entre ellas (Bisquerra, *et al.*, 2015). En representación de este desarrollo socioemocional, se constata que a partir de los 4 meses, el enfado y la tristeza se hacen presente. Alrededor de los 6 meses la sorpresa puede ser vivida por el niño y, más o menos por el mismo tiempo, surge el miedo. Durante el año y medio se despliegan una serie de emociones llamadas secundarias, por su complejidad. Por ejemplo la vergüenza, la envidia y la timidez, mientras la culpa y el orgullo aparecen sobre los 2 años y medio. Desde este momento hasta los 10 años, la emocionalidad se va desarrollando paulatinamente, impregnándose de lo que el niño ve, oye, percibe y siente. La información que va interiorizando sirve, en gran medida, para configurar su impresión consciente e inconsciente de lo que es la vida. Sobre dicha base puede llegar a vivir el resto de su existencia, por ello es importante una adecuada educación emocional en la infancia (Sande, 2017) (Tabla 2).

Tabla 2. DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA.

EDAD	EXPERIENCIA, RECONOCIMIENTO
<b>0-12 meses</b>	Experiencia de emociones primarias o básicas.
<b>6-12 meses</b>	Reconocimiento de expresión de emociones básicas en personas adultas que los cuida.
<b>18-24 meses</b>	Expresiones de emociones secundarias.
<b>2-3 años</b>	Etiquetado verbal de emociones básicas.
<b>2-4 años</b>	Reconocimiento del estado de ánimo propio.
<b>4-5 años</b>	Reconocimiento de eventos activadores de emociones propias.
<b>6-7 años</b>	Reconocimiento discriminante de emociones propias y ajenas.
<b>7 años</b>	Conocimiento de emociones propias y ajenas totalmente establecidas.
<b>6-10 años</b>	Metacognición de la emoción.

*Nota.* Desarrollo evolutivo de las emociones en la infancia. Del Barrio, M. (2005).

Ciertamente, un aspecto a destacar en el desarrollo socioemocional de los niños, es que evoluciona de manera crucial en el seno familiar y su dinámica entre la crianza, la participación y su estimulación. Así como también a través de los modelos, valores, normas, roles y habilidades que se aprenden durante esta etapa en dicho seno. Asimismo, este desarrollo está relacionado con diferentes situaciones tales como: el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, las conductas pro sociales y con la regulación emocional, entre otras (Head Start, 2014; Cuervo, 2009). Por lo tanto, la gestión y sus consecuencias de la interacción entre estas situaciones y la dinámica familiar es algo que la mayoría de las personas no son conscientes (Sande, 2017). Desconocen del vínculo socioemocional -positivo- que necesita un niño, en interacción con el otro, para formarse (Rendón, 2015) de manera armoniosa y equilibrada.

Cabe observar que hay que considerar que en condiciones óptimas, y con la intervención de varios enfoques, se promueve eficazmente el desarrollo socioemocional en los niños (Kalvin, Bierman y Erath, 2015). De igual forma, Arda y Ocak (2012) destacan que el programa infantil de educación emocional *PATHS*, promueve un aumento de competencias socioemocionales en términos de autocontrol infantil, aportando en el aprendizaje socioemocional (Domitrovich, Greenberg, Kusché y Cortes, 1999, Domitrovich, Greenberg y Cortes 2007; Kusché y Greenberg, 1994; Riggs, Greenberg, Kusché y Pentz, 2006). Por lo tanto, esto le permite al niño establecer y mantener sus primeras amistades, llevarse bien con miembros de sus comunidades de pares, y participar de manera efectiva en la escuela (Kalvin, Bierman y Erath, 2015).

Por otra parte, las relaciones socioemocionales de los niños se desarrollan con vínculos emocionales -como se lo ha mencionado-, a través de las relaciones de apego. El apego aparece entre los 10 y los 14 meses y puede servir de base para el desarrollo de la angustia y el pánico por separación de la madre, padre o persona con quien se ha establecido dicho apego (Bowlby, 1953). Esto se establece como parte de un sistema intrafamiliar, entendida la familia como un sistema de relaciones de parentesco, biológico o político, verticales y horizontales (López y Ortiz, 2003). En consecuencia, un desarrollo socioemocional saludable podría minimizar o hasta prevenir la vulnerabilidad del niño a determinadas disfunciones, tales como: el estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc. (Rendón, 2015).

Justamente, un niño con un desarrollo socioemocional saludable, es seguro de sí mismo y amigable. Posee un desarrollo óptimo del lenguaje y puede comunicarse efectivamente. Por lo tanto, lleva buenas relaciones con los demás y persiste ante tareas desafiantes. Además, escucha instrucción y está atento. Es decir, está preparado para la escuela con un

efecto favorable en el aprendizaje, consecuencia de una competencia social y emocional beneficiosa desarrollada en los primeros años (Young y Fujimoto, 2004). Tal como lo demuestran las investigaciones: *“Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas”* (Heano y García, 2009), *“Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia”* (Cuervo, 2010) y *“El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia”* (Campo, 2014).

Por lo cual se consideraría que, en la infancia temprana, son fundamentales los primeros vínculos emocionales que el infante establece con sus cuidadores primarios. Por ser una influencia importante en las futuras relaciones que la persona construye con amigos -en la etapa infantil-, compañeros de trabajo o pareja amorosa (MIES, 2013). En efecto, las relaciones humanas y los efectos de las relaciones sobre las relaciones, construyen modelos de desarrollos socioemocionales saludables (Shonkoff y Phillips, 2000). Así, el apropiado desarrollo socioemocional del niño resulta vital para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, y para prevenir la aparición de conductas de riesgo y comportamientos antisociales (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010) en edades tempranas. También se interrelaciona con el desarrollo cognitivo, moral y ético, permitiendo la consecución de comportamientos adaptados en detrimento de comportamientos no adecuados (Benítez, Fernández-Cabezas, Fernández, Justicia y Justicia-Arráez, 2011), considerando la posibilidad de obtener un nivel estable de felicidad y bienestar (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins, 2009; Seligman, 2011).

Finalmente, un oportuno y óptimo desarrollo socioemocional mejora el aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) permitiendo conseguir un rendimiento académico sobresaliente (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000), debido a la relación directa entre estos 2 elementos (Bradshaw, Waasdorp y Leaf, 2012; Del Prette, De Oliveira, Gresham y Vance, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Shellinger, 2011). Razón por la cual, un buen desarrollo socioemocional en el niño mejora su capacidad adaptativa, autorregulación y gestión de los estados de ánimos perjudiciales. Todo esto conllevaría a un estado de bienestar (Abarca, 2004; Agulló, 2003; Carpena, 2012; López-Cassá, 2013; Obiols, 2005; Soldevila, 2007; Sotil, Escurra, Huerta, Rosas, Campos y Llanos, 2005). En resumen podría establecerse que, el desarrollo socioemocional en la etapa infantil conlleva una conformación de inteligencia social como habilidad para comprender y dirigir su actuar de manera prudente y constructiva, tanto para sí mismo, como para las relaciones humanas (Justis, Almestro, y Silva, 2017) desde una autoconsciencia, punto sobre el cual se abordará en detalle más adelante.



### **3.3. Desarrollo moral y ético.**

Por lo que se refiere a la concepción holística del niño, la mente ética es un aspecto considerable (Gardner, 2000) a ser expuesto. Quizás por el aumento de ausencia de valores en la sociedad actual y que también podría repercutir en los niños y sus emociones. Por lo tanto, sería interesante una investigación del desarrollo emocional moral, en relación con la educación emocional en la etapa infantil. Considerando el hecho de que se ha descuidado el estudio sistemático de las emociones y su rol, en relación a la moralidad de los niños (Malti y Dys, 2015), debido a que la emoción propicia la acción moral (Malti, Gummerum, Keller y Buchmann, 2009). Incluso, la conducta moral y su desarrollo, no puede entenderse si se separa de la intención (Deval y Padilla, 2003), propiciada también por la emoción. Así, las emociones morales proporcionan una base temprana en el niño para el desarrollo de la autoconsciencia moral (Johnston y Krettenauer, 2011; Malti, Gummerum, Keller y Buchmann, 2009).

Ahora bien, teniendo en cuenta que el desarrollo moral y ético deriva de capacidades propias de etapas posteriores del desarrollo (Ortiz, 2003) en el niño, su moralidad se desarrolla en interacción y coordinación entre la emoción y la cognición (Malti y Dys, 2015). Estos 2 elementos están intrínsecamente conectadas con la moralidad en el cerebro (Blair y Fowler, 2008; Decety, Michalska y Kinzler, 2012). Razón por la cual Camps (2017) revela que:

Tanto el componente cognitivo de las emociones como el desiderativo interesan especialmente para la perspectiva moral sobre las mismas. Nos importa saber qué las provoca y cómo influyen en la conducta, qué creencias las alimentan y qué motivaciones para actuar derivan de ellas (p. 28).

Sin embargo, la moral no es innata ni es el fruto de una construcción del niño, sino que, es un conjunto de normas sociales y culturales que presionan sobre el niño (Etxebarria, 2003) mediante interacciones recíprocas con su entorno (Dahl y Killen, 2018). Así, la conducta moral -y social- se establece dentro de un aprendizaje emocional del entorno inmediato: la familia (Mora, 2013), quien es la primera institución de aprendizaje moral y ético en los niños. Dicho proceso se produce a través de la cultura familiar y mediante los diferentes estilos de crianza, mecanismos de comunicación, estrategias de construcción de valores, actitudes y normas en las relaciones entre padres e hijos (Zeledón, 2004).

Por ende, esto hace que los niños imiten con gran facilidad el comportamiento de los adultos de confianza que les rodean (Lucas y Claxton, 2014). Visto que los niños aprenden imitando a los demás mediante la observación, así también aprenden qué tipo de conducta es

o no aceptable (UNICEF, 2002). Por lo tanto, su inteligencia no es moralmente neutral, sino, adquirida mediante una «educación moral» que enseña al niño unas pautas de conducta relacionada con valores, ideales y la elección de criterios que regirán su proceder (Tierno y Escaja, 2006). Así, la moralidad en el niño se origina con la interiorización explicable de vínculos emocionales privilegiados entre hijos y padres. Por ello, los niños no obedecen a cualquier persona, sino, sólo a sus padres (Ferenczi, 2006) y que por razones emocionales, las internaliza de forma inconsciente durante los primeros años de vida (Etxebarria, 2003). Por consiguiente, el deseo de los bebés para participar en actividades con los adultos, es un importante precursor del desarrollo moral (Dahl y Killen, 2018).

Es decir, las relaciones de apego con sus padres y el desarrollo de la consciencia, influyen en el desarrollo de la moralidad en los niños (Kochanska, Aksa y Rhines, 2004; Kochanska, 2010; Thompson, 2012). Es entonces cuando los niños tienen cierto conocimiento de normas sencillas y empiezan a usar palabras evaluativas, para juzgar determinados comportamientos. Por consiguiente, esto deriva en una sensibilidad diferente ante las transgresiones morales y convencionales. De esta forma se sugiere la existencia de un sentido moral en este estadio de la vida (López *et al.*, 2003). Esto indica que el desarrollo moral y ético del niño se construye en el diálogo con sus padres, en el intercambio de razones como manera de confrontar puntos de vista, y como vía para acceder al otro, a sus necesidades y situación específica (Bonilla, 2005). Como afirma Abbagnano y Visalberghi (1992), que la verdad y la moralidad se realicen en el diálogo e indagación cooperativa.

Por otra parte, además de la familia como precursora del desarrollo moral y ético en el niño, también está la escuela, donde esta declara cuáles son sus reglas, y a veces, cuáles son sus creencias (Lucas y Claxton, 2014). Por lo tanto, la moral del niño parece estar condicionada por la pertenencia a un grupo específico, aceptando las consecuencias sociales correspondientes (Alighiero, 2006). Esto consiste en hacer lo que un poder o ley extraños han determinado como adecuado o no, es aquí donde los niños se sienten obligados a cumplir normas morales porque así lo determina una autoridad superior. Los niños no hacen una elección libre, consciente o responsable, no juzgan las normas morales por el valor que contienen en sí mismas, sino en función de la jerarquía o autoridad de quien las impone (Díaz, Madrigal, Ríos y Zavala, 2004). En la familia, los padres, y en la escuela, los docentes o directivos. Sobre esta premisa, cabe acotar la llamada “teoría de la agencia” como el primer precursor de la moralidad. Esta teoría establece la libertad de acción de las personas, en congruencia con las normas morales aceptadas por el grupo –familia y escuela-. La transgresión de la misma, obedece a la desatención de dichas normas (Sokol, 2004), lo que evidencia la influencia sociocultural en la moralidad y ética.

Así, la vida moral y ética de los niños, proviene de la vida sociocultural y sus normas establecidas (Papalia *et al.*, 2003). De modo que la escuela debería desarrollar el entendimiento de una moralidad colectiva (Stoddard, 2010) entre la familia y la sociedad, en conjunto los 3, desarraigando hábitos nocivos y fomentando los beneficiosos (Zafra, 2012). Por ejemplo, la aprobación de los padres es la primera señal de conciencia del bien y del mal para el niño (Freud, 1980) enseñando así el rechazo a lo que es “malvado o malo” y aceptando, lo “bueno y ordenado”, dentro de las consideraciones en su libertad (Sanchidrián, 2014). Así, el bien es lo que agrada a los padres, y lo malo, es lo que les desagrade y termina en castigo y en retracción de su amor (Freud, 1980). Camps (2011) enfatiza que “No basta con conocer el bien, hay que desearlo; no basta conocer el mal, hay que despreciarlo” (p. 13).

Es decir que este proceso de construcción ético y moral, dentro de un orden social, es entendido como sistemas de principios. Una moralidad que hace referencia a un sistema de normas que fijan la orientación de las acciones interactivas humanas. De esta manera, así como la cultura les ayuda a las personas en su desarrollo sociocognoscitivo, también brinda los patrones de la conducta moral (Papalia *et al.*, 2003). Por lo tanto, el desarrollo de la moralidad se ve influenciada según la edad, el sentimiento de pertenencia, las normas, decisiones y juicios morales del grupo al que está incorporado el niño (Dahl y Killen, 2018). Como consecuencia, según Freud (1980) el origen y desarrollo de la consciencia moral en el niño, se basa en los instintos primarios y sigue un proceso a través del cual en un comienzo, el *Ello*, el inconsciente, está libre de formas y principios que aparece como un haz de instintos libidinosos y agresivos que domina la vida infantil. No se ve afectado por el tiempo ni perturbado por las contradicciones; así, el bebé ignora los juicios de valor, el bien y el mal y la moral (De Ajuriaguerra, 1983). Por lo tanto, el niño en sus primeros años es un ser amoral, pues no posee una verdadera organización de sus instintos (Freud, 1980).

De igual forma, Piaget (1932) y Kohlberg (1969) consideran que los bebés no tienen sentido de lo moral. Según Piaget, la esencia de la moralidad está en el respeto que el individuo adquiere por el sistema de reglas que rigen en una sociedad. Esta ausencia de moralidad en los bebés, se debe al egocentrismo infantil y la constatación de un posible desarrollo psicogenético que, en la etapa infantil inicia con la *anomía*, el cual es un estado de ausencia de reglas, característicos de los bebés al no conocer las reglas que rigen en una sociedad (Araujo, 2000) y por ende, el respeto a ellas también está ausente. Luego, para Kohlberg, quien afirma que sus trabajos sobre la moralidad están basados en el desarrollo cognoscitivo de Piaget, elabora un esquema tipológico descriptivo de los estadios generales del pensamiento. Basado en dicho desarrollo cognoscitivo y sus estudios, Kohlberg estudia

el pensamiento y la evolución del juicio moral. Así, su teoría se basa en 6 estadios del juicio moral, en el que cada estadio incluye valores, razones y perspectivas sociales:

- **Estadio 1 – Orientación de castigo y obediencia:** es la obediencia en sí misma y el sometimiento a las reglas apoyadas por el castigo. Se debe evitar el daño físico a las personas y la propiedad.
- **Estadio 2 – Orientación instrumental y relativista:** refiere seguir las reglas sólo por el propio interés inmediato y satisfacer sus propias necesidades, además deja que los otros hagan lo mismo. Existe un intercambio de igualdad ante lo que es correcto también es justo.
- **Estadio 3 – Orientación del “niño bueno”:** se vive de acuerdo con lo que la gente espera de un buen hijo, hermano, amigo, etc. Significa tener buenos motivos y mostrar interés por los demás. Además de mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.
- **Estadio 4 – Orientación de la ley y el orden:** las leyes se han de cumplir a excepción en casos extremos cuando existe conflicto con otras reglas sociales fijas. También se debe cumplir con los deberes que se ha comprometido. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, grupo e institución.
- **Estadio 5 – Orientación legalística del contrato social:** es el ser consciente de que la gente posee valores y opiniones variadas, y que la mayoría de ellas son relativo a su grupo social. Estas deben ser mantenidas en el interés de la parcialidad y porque además son un contrato social. Por otro parte, algunos valores y derechos no relativos, como por ejemplo la vida y la libertad, se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.
- **Estadio 6 – Orientación de principios éticos universales:** se guían por principios éticos autoescogidos. Las leyes y acuerdos sociales son válidos porque están fundamentados en dichos principios. Cuando las leyes los violan, se actúa en base a los principios universales de justicia: igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

Por lo que Kohlberg plantea que la moralidad en infantil no es simplemente el producto del inconsciente o de aprendizajes tempranos, sino que existen algunos principios morales de carácter universal que son producto del juicio racional maduro, y que por lo tanto, no se aprenden en la etapa infantil (Almagiá, 1987), sino que según los estadios expuestos, este se adquiere a medida que se madura en sociedad.

No obstante, investigaciones en las dos últimas décadas (*“Origins and development of morality”*, Killen y Smetana, 2015), han encontrado presencia de conceptos y comportamientos moralmente relevantes en bebés y niños en sus primeros años (Bloom, 2013; Hamlin, 2013; Sommerville, 2015; Tomasello, 2016). Por ejemplo, en el estudio *“Social evaluation by preverbal infants”* (Hamlin, Wynn y Bloom, 2007) con niños entre los 6 y 10 meses, en el cual aparece un triángulo que intenta subir una montaña, pero un cuadrado se lo impide y el círculo lo ayuda. Los investigadores encuentran que los niños eligen mayoritariamente la figura que ayuda -el círculo-, frente a la que le impide -el cuadrado- subir la montaña. Esto sugiere que incluso a los 6 meses de edad, los bebés encuentran atractivos a los que ayudan, y repulsivos a los que interfieren (Hamlin et al., 2007). Por ende, alrededor del primer año de vida, los bebés elaboran juicios morales fundamentados en motivos altruistas (Warneken y Tomasello, 2006; Bloom, 2013; Hamlin, 2013; Wynn and Bloom, 2014; Warneken, 2016). Los bebés buscan ayudar y ser ayudados por otros (Warneken y Tomasello, 2007; Sommerville, Schmidt, Yun y Burns, 2013; Dahl, 2015; Hammond, Al-Jbouri, Edwards y Feltham, 2017), evidenciando la reciprocidad (Suchak y de Waal, 2012), cooperación (Richerdson, Boyd y Henrich, 2003), el altruismo y la justicia, considerando que su origen podría estar en la socialización.

Así, desde tempranas edades los niños parecen hacer evaluaciones sobre los humanos, basadas en la naturaleza de las acciones sociales que estas llevan a cabo (Quiroga, 2013). Luego, la sociedad y su supervivencia, podrían estar ligada más a la empatía y el altruismo, que a la competencia y supervivencia del más apto (Haidt, 2006). Todo esto podría afirmar que la moral humana tiene bases innatistas (Hamlin, 2013) que, según las conclusiones de una investigación dirigida por Paul Bloom (2010), de la Universidad de Yale (EE.UU.), establece que los bebés nacen con un código ético embrionario. Dicha investigación se lleva a cabo en el Infant Cognition Center donde se realizaron varios experimentos en los que, conforme concluyen los autores (Bloom, Wynn, Hamlin, 2010), los niños de 6 meses elaboran juicios morales. Otros investigadores (Hepach, Vaish y Tomasello, 2013; Vaish, Missana y Tomasello, 2011) sugieren inclusive que los niños comprenden los conceptos de daño e injusticia antes de que puedan incorporarlos en sus juicios. No solamente hacia ellos sino también hacia los otros.

De lo anterior, se podría afirmar que el niño no es un ser amoral desde los primeros estadios de vida y que a medida que crece el bebé, también se desarrolla su moral. Pues estos cambios están relacionados con la edad y su capacidad de elaborar conceptos, relacionar conocimiento y la prioridad de ciertos principios morales sobre otros (Kagan, 2008; Killen, Elenbass, Rutland, 2015; Dahl y Freda, 2017; Sommerville, 2018). Por ejemplo, ya a

los 4 años de edad, el niño expresa juicios morales de bienestar, derechos e imparcialidad, mediante respuestas espontáneas y razonamientos sobre injusticias percibidas (Schmidt, Rakoczy, Tomassello, 2012; Smetana, Jambon, Ball, 2012; Dahl, Kim, 2014 y Rizzo, Elenbaas, Cooley y Killen, 2016). Luego, hacia los 6 años de edad, los niños consideran las normas morales como obligatorias (Lieberman, Howard, Vásquez y Woodward, 2018; Rizzo, Cooley, Elenbass y Killen, 2018). Después, a los 8 años, los niños ya hacen juicios de lo que es correcto e incorrecto (Kahn, 1992; Nucci, Turiel y Roded, 2017; Van de Vondervoort y Hamlin, 2017). Consecuentemente, existen diferencias fundamentales entre la capacidad moral entre un bebé, un niño en sus primeros años y niños mayores (Dahl y Killen, 2018). Por lo que según lo expuesto, el niño no sería totalmente amoral.

Un hecho importante a mencionar, es cómo la Neurociencia proporciona nuevos conocimientos sobre la moralidad y su relación de estudio con la emoción moral, la cognición moral y el comportamiento moral (Ma, 2013). Consecuentemente, se relaciona el aspecto emocional y su desarrollo moral con las necesidades psicológicas (Maslow, 1987), altruismo y las relaciones humanas (Hoffman, 2000; Loevinger, 1976; Wilson, 1975). En el aspecto cognitivo, con el razonamiento de la justicia (Piaget, 1932; Kohlberg, 1984). Esto indica que las etapas del desarrollo moral del niño se construyen según las necesidades psicológicas, el altruismo, las relaciones humanas y el razonamiento de justicia (Ma, 2013). Razón por la cual el desarrollo moral y ético reviste gran complejidad y rarezas que se reflejan en la historia evolutiva con bases neurobiológicas (Pinker, 2010). Dicho desarrollo está ligado a un alto grado de estructura en la mente (Green, 2005).

En conclusión, la moralidad en los niños, es una síntesis de lo biológico y cultural, de lo no aprendido, lo descubierto y lo inventado. Los bebés poseen ciertos fundamentos morales: capacidad y disposición para juzgar las acciones de los demás y un cierto sentido de justicia, basadas en respuestas al instinto y maldad (Bloom, 2010). La moralidad es fundamental para el funcionamiento de la sociedad, y esencial, para el florecimiento humano (Smetana, 2018); no solo desde el conocimiento de lo permitido o prohibido, sino también un conocimiento de lo que es bueno sentir (Camps, 2011).

#### **4. La educación infantil en España.**

Toda vez que se aborda el desarrollo holístico del niño, con elementos relevantes tales como: el desarrollo cognoscitivo, socioemocional y moral, se expone la educación infantil en España -y Ecuador-. Sobre todo, porque la presente investigación y sus instrumentos de recopilación de datos, se aplican en dichos países.

Ciertamente, la educación infantil reviste de importancia y valor notable, constituyéndose como una etapa fundamental para el desarrollo de los niños en edades tempranas. En consecuencia permite construir su personalidad, ampliar sus experiencias y favorecer su desarrollo social. El niño actúa, experimenta, se relaciona e interactúa en un entorno organizado, con una intencionalidad educativa que aspira a su desarrollo integral. Dicho desarrollo, es el resultado de complejas interacciones entre factores biológicos del niño, y la experiencia que esta recibe dentro del medio físico y social. La educación infantil ha de ser personalizada, debido a que cada infante tiene su propio ritmo de maduración (MEC, 2004).

Cabe empezar mencionando que, la primera escuela parvulista española la crea Pablo Montesino (1781-1849) en Madrid, denominada *Juan Bautista Virio*. Posteriormente, la experiencia se replica en Barcelona, por López Catalán en 1863, luego en Granada (1864) y Cádiz (1865). Todo esto basado en los principios de Fröebel (1900), donde la acción y manipulación son los ejes básicos de la propuesta didáctica. Además se incluye el juego, la libertad, la creatividad, la reflexión y las actividades sensoriales (De Moya, y Rotondaro, 2015). Actualmente en España coexisten 3 tipos de instituciones educativas dedicadas a la infancia (Jacott y Maldonado, 2006):

- 1) **Centros públicos**, solventados con fondos y titularidad pública.
- 2) **Centros concertados**, solventados con fondos públicos pero de titularidad privada.
- 3) **Centros privados**, solventados con fondos y titularidad privada.

Debe destacarse que la presencia del sector privado en la educación infantil provoca desigualdad según la clase social (Jiménez, Jareño, y El-Habib, 2016). Sin embargo, hay que resaltar que la educación infantil en España ha avanzado considerablemente en un tiempo relativamente corto (Sánchez, 2009), alcanzando casi el 100 % de escolaridad en dicha etapa (MEC, 2016). Esto, debido a la demanda de mayoría en la población española (Peñarvel, 2009). La tasa de escolarización infantil en España es muy superior a la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE) y a la de la Unión Europea, sobre todo a los 2 años o menos. Es prácticamente universal entre los 3 y 4 años con un 99%. El gasto que España destina a la educación infantil -en instituciones públicas- asciende al 0,9% del PIB, en comparación con la media de la OCDE del 0,5 del PIB combinado (MEC, 2004).

En España, la ordenación y estructuración del Sistema Educativo se remonta a la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa del 4 de agosto de 1970. Dicha ley da lugar a grandes avances en la escolarización. La misma que incluye la educación infantil como educación preescolar, siendo estructurada en ese entonces en sus 2 ciclos: Jardín de Infancia y Enseñanza de Párvulos. Esto trae consigo la obligación por parte del Estado español de atención a través de centros públicos. Fue gracias a Pablo Montesino, uno de los primeros pedagogos españoles del s. XIX (Ruiz, 1989) que se logra que el Estado español intervenga en la educación infantil, creando centros destinados exclusivamente para su beneficio y desarrollo (Calvo y Labrador, 1994). Hay que destacar que en este momento, los niños se incorporan al sistema educativo desde los 2 años como edad mínima (Grana y Martín, 2010). Luego, en 1989 con el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, se amplía la educación infantil, donde acoge a todos los niños desde los primeros días de vida hasta los 6 años (MEC, 1989).

Actualmente, la educación infantil en España está regida por la reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE). Esta se aprueba el 9 de diciembre del 2013, por el Congreso de Diputados, la misma que ha sido sustentada y modificada de la LOE, aprobada el 3 de mayo del 2006. En la LOE, se concibe a la educación infantil como una etapa educativa con identidad propia, que atiende a los niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. Es de carácter voluntario y su finalidad se orienta en contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, en estrecha colaboración con sus padres y madres (Peñarvel, 2009). A pesar de no ser una etapa obligatoria, posee carácter educativo dentro de un desarrollo estructural con currículo propio (Sánchez, 2009).

Es decir, esta etapa se organiza en 2 ciclos, el primero comprende hasta los 3 años, y el segundo, el mismo que es gratuito, desde los 3 hasta los 6 años de edad. Ambos ciclos propician el desarrollo de manera progresiva y beneficiosa los ámbitos emocionales, el movimiento y los hábitos de control corporal. Así también, en las manifestaciones de comunicación y lenguaje, en su autonomía personal, en las pautas elementales de convivencia y relación social. Además, incentiva el descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven (Peñarvel, 2009). La enseñanza ha de presentarse de forma globalizada, considerando las características individuales de los niños (Llorent, 2013). Dicha ley también establece que, los profesionales en esta etapa deben poseer el título de Maestro con especialización en educación infantil o grado equivalente, y maestros de otras especialidades, cuando las enseñanzas en el segundo ciclo lo requieran. La normativa para la LOMCE responde a las recomendaciones de la OCDE. Justamente hace referencia



en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con altos resultados. Cabe mencionar que anterior a estas 2 leyes, regía la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (MEC, 2004).

En España se implementa en el primer ciclo de Educación infantil *“EL Plan Educa3”*. El Consejo de Ministros aprueba este programa el 29 de agosto del 2008. Se convierte en el primer programa integral para niños y niñas de 0 a 3 años. Esto supone un compromiso para fomentar la escolarización temprana, factor esencial en la posterior culminación escolar de los estudiantes. Tiene la finalidad de ofrecer una educación de calidad desde los primeros años de vida y responde a la necesidad que tienen las familias de conciliar la vida familiar, personal y laboral (Peñalver, 2009).

Importante señalar que en España existe un esfuerzo mancomunado entre el Gobierno Central y las Comunidades Autónomas. Debido a esto, España se encuentra entre los países de la Unión Europea con la mejor tasa de escolarización a los 3 años, 23 puntos por encima de la media europea (Peñarvel, 2009). No obstante, en la investigación *“La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación”* (Jiménez, Jareño y El-Habib, 2016), revela que, aun cuando el acceso de los niños a esta etapa resulta clave, la igualdad de oportunidades, el acceso y la permanencia en la educación infantil española no está garantizada, destacando factores como: nivel socioeconómico, origen y etnia. Por lo que sugiere ampliar la oferta de plazas públicas y gratuitas, además de desarrollar políticas públicas que eviten procesos de segregación.

## **5. La educación infantil en Ecuador.**

Seguidamente, luego de haber expuesto las características principales de la educación infantil en España, se expondrán las del Ecuador. Consecuentemente cabe mencionar que, el primer jardín de infantes en el Ecuador fue creado en 1904 por el gobierno del General Eloy Alfaro, quien introduce una serie de reformas en el ámbito educativo (Pinto, 2004). Desde entonces, el Ecuador realiza esfuerzos diversos a fin de atender a la población de niños comprendido entre 0 a 6 años. La institucionalidad que se encarga de este tema fue basta durante la última década. Básicamente son 4 instituciones que trabajan este ámbito en el país con fondos del Estado: Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA), Operación Rescate Infantil (ORI), Fondo de Desarrollo Infantil (FODI), y la Dirección de Atención Integral de la Niñez y la Adolescencia (DAINA). Luego, en junio del 2008 se crea el Instituto Nacional de la Niñez y la Familia (INFA). Se fusiona todos los programas, orientando la gestión al incremento de la cobertura geográfica y de beneficiarios del Desarrollo Infantil (MIES, 2013). Después,

en el 2012, con el objetivo de ofrecer servicios más eficientes y de forma más cercana, el INFA es absorbido por el MIES (Diario EL TIEMPO, 2012).

El 13 de octubre del 2012, se declaró como política prioritaria, el desarrollo infantil integral de 0 a 3 años de edad. Se otorga el carácter universal, obligatorio y de calidad. Además establece un hito en la atención al desarrollo infantil integral, esto debido a que dispone que todo servicio público, privado o empresarial proporcione atención infantil con los más altos estándares de calidad. Todo esto se produce dentro de un trabajo coordinado del MIES, MINEDUC y Ministerio de Salud Pública (en adelante, MSP). Actualmente la educación infantil del Ecuador es competencia de 2 ministerios bajo la denominación de educación inicial y educación básica. El MIES, a quien le corresponde el subnivel inicial 1, que no es escolarizado y comprende a niños de hasta 3 años de edad, y el MINEDUC, con el subnivel inicial 2 y primer grado –preparatoria- (subnivel de Educación General Básica, en adelante, EGB) que tiene bajo su responsabilidad la población infantil de 3 a 5 años de edad (MIES, 2013).

Es importante recalcar que, la educación inicial (subniveles 1 y 2), no es una anticipación de la EGB. En esta no se prioriza actividades de aprestamiento para la lectura, escritura y cálculo. Tampoco se sujeta a planes y programas obligatorios, no se rige por horarios fijos de actividad, no se organiza por materias y no es un requisito obligatorio para iniciar la educación básica, no busca escolarizar al niño. Por tanto, la educación inicial en el Ecuador se la concibe como un proceso de acompañamiento al desarrollo integral de los niños menores de 5 años. Su objetivo es potenciar su aprendizaje y promover su bienestar. No obstante, sin desconocer la responsabilidad formativa de la familia y la comunidad, respetando sus derechos, diversidad cultural y lingüística, su ritmo propio de crecimiento y aprendizaje (MINEDUC, 2014).

Por otra parte, el subnivel de EGB Preparatoria, es considerado como el primer grado de la educación obligatoria. Atiende a niños de 5 a 6 años de edad. Es el único subnivel de la EGB que comprende un único grado. Aquí se debe observar y evaluar continuamente el desarrollo integral de los niños con motivo de la visión de que todos los niños son seres biopsicosociales, únicos e irrepetibles. En efecto, los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje desde sus necesidades, potencialidades e intereses. Atendiendo a la diversidad en todas sus manifestaciones. Responde a criterios de inclusión en igualdad de oportunidades, tomando en cuenta el desarrollo de aspectos cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos, a través de su autoconocimiento, la interacción con sus pares, con los adultos y con el medio social, natural y cultural; diseñando estrategias

eminentemente lúdicas, provocando así el disfrute en los niños. De tal manera que su inicio en la escolaridad obligatoria sea placentero y motivante (MINEDUC, 2016).

Otro aspecto, es que el MIES, en coordinación con el MSP, tiene bajo su competencia exclusiva, servicios de atención en desarrollo infantil integral. Desde la gestación, el nacimiento, los primeros 28 días, el primer año y los meses siguientes, hasta completar los 3 años de edad, el cual, durante este proceso se vigila afianzar la lactancia, la calidez, el afecto, la seguridad emocional y las primeras experiencias de socialización con el mundo circundante. Todo esto se produce bajo 2 modalidades: Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) y Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV). En la modalidad CNH atiende a niños y niñas de 0 a 36 meses mediante procesos participativos de sensibilización y capacitación a las familias, a través de visitas domiciliarias y encuentros grupales. Mientras que, en la modalidad CIBV, se atienden a niños y niñas desde los 12 a 36 meses de edad, con excepciones de 3 a 11 meses de edad en unidades destinadas para el fin (MIES, 2013). Desde el 2018, el MINEDUC viene implementando el programa de Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (en adelante, SAFPI). Esta modalidad está enfocada en niños de 3 a 5 años que por alguna razón, no ingresan al sistema escolarizado (EL UNIVERSO, 2018).

El MINEDUC es rector del sistema educativo nacional para los niveles de educación inicial, básica y bachillerato. Son parte de sus competencias el diseño y oficialización del currículo de la educación inicial para niños de 0 a 5 años de edad. Además de la oferta de servicios para las niñas y niños de 3 años, considerando la diversidad personal, social y cultural. El vínculo interinstitucional con el MIES corresponde a la transferencia de la población mayor a 3 años que se encuentran en los CIBV (MIES, 2013).

Cabe observar que la educación infantil en el Ecuador se encuentra regentada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Esta ley garantiza el derecho a la educación. Determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del buen vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad. Así también, las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo. Establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación. Hay que destacar que esta ley también determina una educación inclusiva -como en España- dentro de las necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Establece que quienes requieran apoyo o adaptaciones temporales o permanentes, tengan permitido acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. (LOEI, 2011). Como por ejemplo el programa de “Aulas Hospitalarias” que en

el Ecuador se inicia en el 2006 y culmina en el 2011. Actualmente está en marcha el programa de “Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria”. Este programa atiende a niños y adolescentes que por alguna razón, están en situación de diferentes trastornos físicos, enfermedades, traumatismos, intervenciones quirúrgicas, entre otras, y que por lo cual deben ser ingresados en el hospital, Casa de Acogida y tratamiento o permanecer períodos prolongados en sus hogares por prescripción médica (MINEDUC, 2016).

Definitivamente el Ecuador ha asumido el reto de la atención a la infancia temprana como política de estado; esto implica una promoción integral y holística del desarrollo infantil integral a mediano y largo plazo. Utilizando estrategias y enfoques integrales, sectoriales e intersectoriales bajo visiones amplias, horizontales y coordinadas. Además de que incorpora y considera a la familia como responsable de la crianza de sus hijos, conforme lo establece la Constitución (2008) y la LOEI. Así también involucra a todos los servicios de desarrollo infantil integral existentes a nivel nacional, a los gobiernos autónomos descentralizados, el sector privado y las organizaciones de la sociedad civil como lo establece el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017.

Actualmente, uno de los grandes desafíos que ha asumido el gobierno nacional del Ecuador, por el desarrollo del país, es enfocarse en el desarrollo infantil integral. Inclusive desde antes de la concepción, el nacimiento y los primeros 3 años de vida. Primero, porque es un derecho humano fundamental y, segundo, porque el desarrollo integral de niños menores de 5 años, es clave para el desarrollo futuro y la competitividad global del país (MIES, 2013). Estos objetivos se encuentran planteados en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017 como políticas de la primera infancia para el desarrollo integral, como una prioridad pública (MINIEDUC, 2014).

Consecuentemente, definir e impulsar una política pública de desarrollo infantil de mediano y largo plazo, es una manera de universalizar las acciones en favor de la infancia temprana. Incluyendo a todos los actores vinculados a la oferta de servicios de calidad en desarrollo infantil integral. Por lo tanto, el conjunto de familia-sociedad-estado, configuran un sistema de protección y desarrollo infantil integral de excelencia, donde los servicios públicos y privados puedan alcanzar altos estándares de calidad y eficiencia, estableciendo los respectivos nexos para la transferencia de esta población infantil a los establecimientos de educación inicial del MINEDUC (MIES, 2013). A continuación, a modo ilustrativo, se presenta un cuadro comparativo con las características y elementos que asemejan y diferencian la educación infantil entre España y Ecuador (Tabla 3):

Tabla 3. EDUCACIÓN INFANTIL: COMPARATIVA ENTRE ESPAÑA Y ECUADOR.

DESCRIPCIÓN	ESPAÑA		ECUADOR		
<b>EDAD</b>	0 – 3 años	3 – 5 años	0 – 3 años	3 – 5 años	5 – 6 años
<b>CICLOS</b>	Jardín de infancia	Enseñanza de párvulos	Subnivel inicial 1	Subnivel inicial 2	Subnivel de EGB.
<b>OBJETIVOS</b>	Contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niños y niñas en estrecha cooperación con las familias.		Desarrollar integralmente considerando las áreas cognitivas, afectivas, psicomotriz, físicas, sociales, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas.		
<b>RECURSOS</b>	Rincones, talleres, proyectos y unidades didácticas.		Rincones.	Rincones.	Unidades didácticas y proyectos.
<b>METODOLOGÍA</b>	Experiencias, actividades y el juego.		Juego trabajo.	Juego trabajo.	Experiencias de aprendizaje significativas, el juego y los intereses de los niños.
<b>INSTITUCIÓN</b>	Ministerio de Educación y Ciencia.		Ministerio de Inclusión Económica y Social.	Ministerio de Educación.	

*Nota.* Cuadro comparativo de la educación infantil entre España y Ecuador. Elaboración propia.

## 6. Pedagogía tradicional vs. Pedagogías alternativas en la educación infantil: programas, metodologías, recursos e innovaciones.

El diálogo hasta ahora, expone básicamente el origen y transformación de la educación infantil, su importancia de un enfoque holístico, tanto en España como en Ecuador. A continuación se plantea el espacio pedagógico entre estos 2 países entre lo tradicional y lo alternativo, vislumbrando el componente emocional. La pedagogía tradicional en la educación infantil en estos 2 países, como se vislumbra en el apartado de antecedentes históricos, se

origina en el s. XVII (Ortiz, 2011) y se consolida en el s. XVIII con el establecimiento de una escuela como institución. Alcanza su apogeo como ciencia en el s. XIX (Rodríguez, 2013). Su objetivo a través de la educación infantil, es inducir a los miembros de la sociedad, a actividades y modos de pensamiento que conduzcan a las normas y valores que priman en dicha sociedad (Mara, 2006). Así se garantiza que el niño se convierte en un adulto que acepte las formas de ver, sentir y actuar de la sociedad (De Zubiría, 2006). Esto, según Ortiz (2011) es con la finalidad de la conservación del orden social, respondiendo a ideologías de sectores dominantes.

Luego, los contenidos pedagógicos son estandarizados, constituyen principalmente conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, transmitidos por el docente como verdades absolutas (Rodríguez, 2013). Los programas de educación infantil están enfocados más en lo académico en vez de estar centrados en el niño (Golbeck, 2002). El docente posee la figura de autoridad, quien exige disciplina y obediencia, proyectando una imagen coercitiva, paternalista y autoritaria (Ortiz, 2011) sobre el niño. Por lo tanto, al docente se lo considera como el eje central de todo el proceso educativo (De Zubiría, 2006). La dinámica entre el docente y el niño se da dentro de una clase rígida, academicista y verbalista; en la cual el estudiante-niño debe memorizar para luego reproducir fielmente la información recibida. El docente decide el qué y el cómo se va a aprender, por lo tanto, el estudiante-niño depende de lo que “ordene” el docente (Martínez, 2013). De aquí que la relación docente-niño es autoritaria y se fundamenta en la concepción del docente como transmisor esencial del conocimiento (Ortiz, 2011), y el estudiante-niño, como receptor de la misma (Rodríguez, 2013). Dicha dinámica garantiza la asimilación del conocimiento en el salón de clase (De Zubiría, 2006).

El método pedagógico es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado (Rodríguez, 2013). El contenido curricular es racionalista, académico y apegado a la ciencia, lo que origina el desarrollo de un pensamiento descriptivo. Esencialmente esta pedagogía tradicional se basa en la memorización y repetición. (Ortiz, 2011). Hasta aquí no se vislumbra algún componente emocional.

No obstante, y a pesar de que la pedagogía tradicional pareciese que acarrea perjuicios según la visión actual, García (1991) plantea los beneficios que aporta, el cual es poner al niño en contacto con las grandes realizaciones de la humanidad, sus obras maestras del pensamiento, ciencia, literatura y arte. La comprensión y emoción de este diálogo intelectual con dichas obras maestras, es la razón de ser de la pedagogía tradicional. La función del

docente es facilitar al niño dicha relación. Podría decirse que es el emocionarse con la historia y a través de ella. Se observa que, según García, sí existe el componente emocional implícito en la pedagogía tradicional. Ahora bien, Durkheim (1966) plantea que en la pedagogía tradicional de la educación infantil, el docente debe encaminar al niño a superar aquella inestabilidad infantil, logrando niveles superiores de autocontrol y calma en el niño. Ya que el niño como alumno, no podrá estar atento a las grandes obras hasta que no haya conseguido dominio de sí mismo.

Por lo tanto, la pedagogía tradicional “suaviza” lo real para no deslumbrar los ojos del niño, pero con la finalidad de prepararlo para que posteriormente pueda captar la realidad en su complejidad. Un dato interesante de la pedagogía tradicional en la educación infantil, es que trabajo y juego son consideradas actividades muy distintas, y otro, es que el docente debe permanecer a una cierta “distancia” de los niños, sin dejarse alcanzar por las emociones. Es decir que, dicha emocionalidad del docente debe dirigirse más hacia el modelo pedagógico que hacia los niños (García, 1991). Aquí se detalla que el componente emocional está centrado en la relación del docente con el modelo educativo, más no con el niño.

De lo anteriormente expuesto, se concluye que la pedagogía tradicional en la educación infantil tiene un componente esencial que es la estandarización de su modelo, programas, metodologías y recursos, donde el docente es el único y principal actor en la educación. Además se estandariza también al niño, como si todos fuesen extraídos de un mismo molde, esperando que estén en el mismo nivel de desarrollo y que alcancen por igual las metas propuestas por el docente. Por otro lado, la emocionalidad del docente está encaminada exclusivamente hacia el modelo y lo académico, en cual se explicita una prohibición de acercamiento emocional hacia el niño, quien debe ser “domado” ante su impulsividad. El niño no es el centro de la educación, sino el docente. Hasta aquí, y a modo de síntesis, este es el estado de la pedagogía tradicional tanto en España como en el Ecuador.

Sin embargo, desde la instauración de este sistema educativo en dichos países -y prácticamente en todo el mundo-, surgen enérgicas críticas sobre esta pedagogía imperante, lo que desemboca en la nueva visión educativa hacia una pedagogía alternativa (Carneros, 2018). Esta es una corriente surgida en el último tercio del s. XIX, que evoluciona durante el s. XX hasta la actualidad (García, 1991). En los últimos años este tipo de pedagogía se ha convertido en tendencia, creciendo exponencialmente en los últimos años el número de propuestas educativas dentro de este tópico (Garagarza, Alonso y Aguirregoitia, 2020; García, 2017) ante los desafíos educativos del presente (Larrañeta, 2015). Marcando el rumbo de innovación educativa en los actuales momentos (Carbonell, 2015), con enfoques

educativos -valga la redundancia- innovadores (Carneros, 2018). Este tipo de pedagogía integra diferentes teorías, cosmovisiones y realidades (Garagarza, Alonso y Aguirregoitia, 2020). Su objetivo es que en dicha pedagogía, la educación infantil sea el espacio idóneo para que los niños exploren creativamente amplias posibilidades del conocimiento y se les posibilite la expresión de sus ideas mediante diversos lenguajes (Sierra y Del Río, 2008).

Sobre este tópico, uno de los mayores referentes a nivel mundial es REEVO (Red de Educación Viva) que, desde el 2012, pone en marcha un proyecto colectivo internacional que promueve la construcción de redes en América Latina y el mundo, ofreciendo un espacio común para la colaboración de conocimientos, entornos y temáticas con pedagogías alternativas. A través de una sistematización y mapeo de diferentes partes del mundo donde se llevan a cabo este tipo de prácticas pedagógicas. Siendo España y Ecuador los países en relación, REEVO contabiliza en España 352 experiencias, de las cuales sólo 17 han sido revisadas. Y de Ecuador, 34 experiencias, donde sólo 3 han sido revisadas. Con el término revisado, se considera la constatación de la existencia comprobada de pedagogías alternativas por parte de REEVO. De estas experiencias, y en relación con la presente investigación, se establecen 3 criterios de selección para dichas prácticas pedagógicas: 1) aquellas que están inmersas en la educación infantil, 2) posean el componente emocional y 3) sean instituciones activas en el momento de la elaboración de la presente investigación. Vale la pena hacer hincapié que la siguiente información se extrae de REEVO.

Así pues, en España las 17 experiencias revisadas son:

- 1) *Almamater.*
- 2) *Creciendo juntos.*
- 3) *El Buhico.*
- 4) *Escola Activa de Mayorca.*
- 5) *Escuela activa Montessori Málaga.*
- 6) *Escuelit Piccola Amatista.*
- 7) *La Granja.*
- 8) *La Meva Cangur.*
- 9) *La Serrada.*
- 10) *Paideia.*
- 11) *Proyecto Golden5*
- 12) *Rumbos.*
- 13) *Tierra de Niños.*
- 14) *Tximeleta.*
- 15) *UDigitedu.*



16) *Waslala*.

17) *Madres de Día Mairena del Ajarafe*.

De estas 17 experiencias revisadas, sólo 8 cumplen con los criterios previamente expuestos, siendo las siguientes:

- 1) *Creciendo juntos*.
- 2) *Escola Activa de Mayorca*.
- 3) *Escuela activa Montessori Málaga*.
- 4) *Escuelita Piccola Amatista*.
- 5) *Paideia*.
- 6) *Tierra de Niños*.
- 7) *Tximeleta*.
- 8) *Waslala*.

En primer lugar, “*Creciendo juntos*”, que aplica la metodología Montessori y el enfoque Reggio Emilia, los mismos que trabajan en conjunto con las familias. Por ejemplo, los padres pueden acompañar, en el momento de entrada a sus hijos para jugar con materiales sensoriales Montessori, acompañados de música y movimiento. Luego, otro de los momentos pedagógicos, son el juego heurístico donde los niños combinan libremente todo tipo de materiales: latas, botellas, cilindros, hueveras, anillas, pompones de colores, pinzas, tapones, entre otros. También poseen el momento del juego simbólico, interpretando diferentes roles y situaciones de la vida. Los elementos emocionales que se mencionan, es que los niños son constantemente abrazados y besados, y ante todo momento está la sonrisa, como expresión líder en el docente. Aceptan niños hasta los 6 años de edad.

En segundo lugar, la “*Escola Activa de Mayorca*”, que es una escuela de educación infantil y primaria donde se promueve el desarrollo integral, acompañando lo emocional, social, físico, intelectual y artístico del niño. Los niños aprenden desde el juego y la experiencia, a su propio ritmo, intereses y necesidades. La escuela cumple con el currículo oficial español, pero construido con materiales y recursos propios. Consideran primordial la coeducación, donde participan los docentes, familias y los alumnos.

En tercer lugar, la “*Escuela activa Montessori Málaga*”, que atiende a niños hasta los 12 años de edad, su modelo educativo está basado en la filosofía y metodología Montessori, fundamentándose en 5 ejes teóricos:

1. *Educación para la Vida*: que prepara a los niños para la vida en aspectos intelectuales, emocionales, físicos y espirituales.

2. *Educación Cósmica*: ofrece a los niños una visión panorámica de la evolución del hombre hasta la época actual.
3. *Diseño Ambiental*: el orden, belleza y armonía, de los espacios están diseñados especialmente, facilitando el desarrollo del ser del niño hacia su máximo potencial. El orden, la belleza y armonía, son características específicas de los espacios.
4. *Educación Independiente*: los niños aprenden mejor por iniciativa propia y guía interna, a través de la necesidad de explorar y descubrir. Avanzan a su propio ritmo, con libre elección, independientemente de su edad o nivel de habilidad.
5. *Educación para la Paz*: aplicando la metodología Montessori, que permite desarrollar capacidades de autonomía, decisión, escucha, autorregulación, paciencia, tolerancia y autodisciplina, para la convivencia en armonía.

En cuarto lugar, La “*Escuelita Piccola Amatista*” que es una escuela enfocada hacia los niños como personas. Ofreciendo ambientes de libre circulación con materiales y propuestas donde cada niño se desarrolla de acuerdo a sus intereses y necesidades, sin disciplina, ni castigos y tampoco premios. Dentro de una educación antiautoritaria, basada en el respeto y visión de un niño capaz de desarrollar todo su potencial y sus capacidades, gracias al acompañamiento respetuoso del adulto. Se fundamenta en 8 ejes teóricos:

1. *Educación respetuosa*, que considera las necesidades y ritmos de cada niño, no interfiere en su proceso de aprendizaje y permite el paso a la investigación y experimentación a través de la metodología ensayo-error.
2. *Educación global*, trabajando de manera interdisciplinar y no seccionado en asignaturas o materias.
3. *Educación artística*, porque es un lenguaje que permite a los niños aprendizaje, descubrimiento y creación.
4. *Educación integral*, teniendo en cuenta todas las dimensiones del ser: física, emocional, psicológica, cognitiva y espiritual, considerándolas a todas por igual.
5. *Educación antiautoritaria*, no se impone una visión exclusiva de las cosas. La disciplina es considerada como límites y normas consensuadas por toda la comunidad.
6. *Educación comunitaria*, entre toda la comunidad educativa: familia, docentes y sociedad.
7. *Educación viva*, como un modelo que está en continua evaluación y transformación para dar respuesta a las necesidades de la sociedad.
8. *Educación vivencial*, a través de la manipulación, vivencia y experimentación del saber.

En quinto lugar, la escuela “*Paideia*” que funciona de forma autogestionada, no sigue costumbres ni formas de enseñanza oficial, sea estatal o privada. La responsabilidad es compartida en todos sus aspectos, las decisiones son colectivas y asamblearias, y cada padre de familia da según sus posibilidades y recibe según sus necesidades. Sigue el método de educación libertaria, su objetivo es educar niños libres y autogestionados, donde deciden, escogen y tratan aquello que les interesa, sin necesidad de que nadie les ordene. Son conscientes de sus propias limitaciones. Cada niño elige qué, cómo, cuándo y dónde quiere trabajar los conceptos, actividades y actitudes necesarios para su educación. Se fundamenta en 5 principios teóricos:

1. *Libertad del individuo*: libertad del individuo pero colectiva, desde la responsabilidad a vivir en grupo.
2. *Antiautoritaria*: nadie da órdenes a nadie, todo se hace por compromisos asumidos y desde la decisión colectiva, abierta y sincera.
3. *Autonomía del individuo*: cada individuo tiene derechos y obligaciones asumidas, voluntariamente, responsabilidad colectiva y respeto. Las personas afrontan sus propios problemas, crean sus propias convicciones y razonamientos.
4. *El juego como acceso al saber*: desde el juego es más fácil desarrollar la solidaridad y el trabajo colectivo, la socialización y el ambiente positivo, alegre y sincero.
5. *Coeducación social y de sexo*: la educación es igual y conjunta, sin discriminación de ningún tipo por razones de género, económico o sociales.

En sexto lugar, la escuela “*Tierra de Niños*”, el cual es un espacio educativo cuya finalidad es la de acompañar a los niños en su desarrollo de manera libre, respetuosa, confiando en su capacidad natural de aprender. Su premisa central es la salud integral y la alegría de vivir de los niños, respetando su desarrollo intelectual, emocional y social sano, de forma armónica, resguardando su potencial. Se reivindica el sentido de la educación, siendo un espacio que confía en la capacidad de los niños para que por sí mismos puedan, a través de su propia curiosidad, acceder a sus distintos intereses y necesidades vitales de cada momento. Los principios fundamentales son:

1. La confianza, el respeto, la libertad y el amor.
2. La salud de relaciones solidarias, creativas y armoniosas.
3. El desarrollo de sus capacidades propias y de manera exclusiva de cada niño.
4. El respeto de sus ritmos e intereses, límites y diferencias.
5. No impide, impone o juzga, sino que ofrece los medios para que los niños jueguen, aprendan naturalmente y construyan su mundo.

En séptimo lugar, la escuela “*Tximeleta*”, que es una experiencia educativa producto del interés de un grupo de familias por brindar a sus hijos la oportunidad de disfrutar de una experiencia educativa alternativa. Está promovida, organizada y gestionada por las familias, y es ante todo, una experiencia colectiva de aprendizaje y descubrimiento hacia nuevas realidades y maneras de afrontar el proceso educativo. Es una comunidad construida con base en el diálogo y la escucha, el respeto a la diferencia y la diversidad, el consenso y la participación. Su filosofía educativa se nutre directamente de experiencias de diferentes escuelas con pedagogía alternativa de todo el mundo. Entre las principales referencias que han influenciado citan a Summerhill, el modelo Pesta y la Educación Democrática. Los fundamentos teóricos son los siguientes:

1. *Autonomía y auto-didactismo* en el acceso al aprendizaje y al conocimiento, apoyado por los adultos y por un entorno debidamente preparado.
2. *Participación activa y directa* de niños y adultos en la gestión del espacio educativo y en la resolución de problemas.
3. *Focalización de fortalezas y aptitudes* de cada niño en su trayecto por el aprendizaje.
4. *Respeto a las diversas individuales*, contrastado y compensado con la vivencia en un entorno comunitario, con una rica interacción social apoyada en la participación y en la gestión colectiva del bien común.
5. *Atención al juego libre* como recurso de aprendizaje primario en los niños.
6. *Variedad de actividades, materiales y espacios* en los que poder desarrollar los intereses de cada cual.
7. *Entorno social y familiar* que da sentido y coherencia entre el interior y exterior.

Por último, en octavo lugar, está “*Waslala*”, que es una escuela que atiende a niños desde los 18 meses hasta los 6 años. Un espacio donde se valora el contacto con la naturaleza, la psicomotricidad, el movimiento, la experimentación, el juego, la creatividad, el arte y la educación afectiva. Se respeta el ritmo de desarrollo individual, dando oportunidad a expresar sus necesidades e intereses en un entorno de respeto, seguridad y confianza. Sus fundamentos teórico son:

1. *La psicomotricidad*, el movimiento, la experimentación, el juego, la creatividad y la imaginación como herramientas para el autodescubrimiento y la expresión de las emociones.
2. *El arte* como parte integrante de la cotidianidad, conectando el mundo interno con el externo.
3. *Educación afectiva*, creando vínculos basados en el amor, el diálogo y el apego seguro.
4. *Respeto* a los tiempos de adaptación de cada niño y su familia.

5. *Conexión con la naturaleza.*
6. *Acompañamiento del adulto como sostén del proceso evolutivo en cada niño.*

Asimismo, en Ecuador las 3 experiencias revisadas son:

- 1) *Fundación Ami.*
- 2) *Pesta* (cerró en el 2005).
- 3) *Colegio Pachamama.*

De éstas, sólo el “*Colegio Pachamama*” es una institución educativa y como tal, la única en funcionamiento, por lo tanto es la única a ser considerada en el presente apartado. El “*Colegio Pachamama*” se funda en octubre de 1995 por Wolfgang Gorris y su esposa Véronique, ambos de nacionalidad Austriaca, expertos de educación y salud holística. Representa un modelo innovador de educación holística, acompañando al niño desde los 3 años en su desarrollo de manera integral. Aplican la metodología Montessori y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Además de estar fundamentada en conocimientos sobre inteligencias múltiples, interrelación de los 2 hemisferios cerebrales y la conexión entre mente, corazón y acción. Viendo al niño como un ser humano que es el centro de atención, dentro del contexto de individualidad, sociedad, naturaleza y cosmos.

Posee como filosofía pedagógica, la convivencia del hombre y la mujer que conviven la interacción de mente y corazón. Revelándose como seres conscientes, empáticos, con principios éticos y morales impartidos por la familia, y para el cuidado del planeta. Su enseñanza es interactiva, con materias interconectadas y de interedades, desarrollando proyectos individuales, colectivos, intercolegiales y con la comunidad. El número de alumnos por curso es reducido -menos de 15 niños-, pudiendo personalizar la enseñanza.

En definitiva, podría establecerse una base montessoriana en todas estas pedagogías alternativas citadas, donde los niños aprenden habilidades prácticas para la vida real. El docente adquiere un rol pasivo no intrusivo (Montessori, 1912), a menos que el niño inicie una interacción (Ponce, 2017). Es un método que permite al niño explorar y aprender por cuenta propia, donde se incentiva la imaginación a través del dibujo y el arte (Montessori, 1918, 1965). El proceso de aprendizaje se desarrolla de forma natural, es autodirigido desde el interior del niño (Wild, 2006) dando paso al crecimiento y aprendizaje (Edwards, 2002). Esta pedagogía procura la autonomía del niño (Ponce, 2017). En conjunto, todas estas pedagogías alternativas expuestas, conciben al niño dentro de un desarrollo holístico, integral, que comprende las áreas emocional, ética y espiritual (Duckworth, 2006). Finalmente, contrastando estas 2 pedagogías, García (1991) afirma que la pedagogía tradicional concibe

al niño en un estado de imperfección, en cambio, la pedagogía alternativa enfatiza la significación y le da el valor a la infancia, enfocándose en los intereses y actividades del niño, dentro de un desarrollo holístico.

## **7. Factores determinantes en la educación infantil: los actores.**

De todo lo anteriormente expuesto, se ha vislumbrado cómo la interacción del niño con diferentes actores en la educación, también afectan, perjudicándolo o beneficiándolo. Por lo tanto, dentro de un desarrollo holístico, que abarca, el desarrollo emocional, social e intelectual que necesitan los niños en su educación, la misma que puede potenciarse o ralentizar. Esto, debido a la calidad de interacción entre todos los actores de la comunidad educativa: docentes, padres, madres, familiares, pares, comunidad, actores locales, agentes culturales. Así mismo, dentro el clima de participación a nivel de opciones, decisiones y acciones en una complementariedad de acciones (Peralta, 2011), donde la base que sostiene cualquier estrategia de acción conjunta entre toda la comunidad educativa, es una disposición para la comunicación eficaz y garantizada (Hermosilla, 2011). Todo esto influye de manera directa sobre la salud física, emocional y cognitiva del niño y por ende en su desarrollo (MIES, 2013). Los beneficios de la participación de toda la comunidad educativa y, más concretamente, de la familia en el desarrollo son evidentes. La participación de la familia en educación infantil incide en la mejora de los aprendizajes de los niños (Díez, Gatt y Racionero, 2011).

La familia es el hábitat natural para el aprendizaje (Ortega, 2012). Establece las dinámicas sociales, emocionales e intelectuales hacia los niños, la misma que determina la calidad y profundidad de la relación padre-hijo (Fagan, 2013). Por lo tanto, y ante dicha dinámica, es donde suceden los considerables contrastes y contradicciones, pudiendo ser un refugio o un lugar de desamparo (Díez, 2011). La incorporación de la familia a la educación adquiere especial relevancia considerando sus pautas culturales, orientaciones e interpretaciones. Así como también, formas distintas de comunicación, negociación, compromisos, límites de tiempo, separación de espacios, metas y medios para lograrlas. Todos estos elementos continúan en la educación formal (Hermosilla, 2011). La educación infantil fortalece pautas de crianza que apoyan el desarrollo del niño en el hogar y transforma o mitiga aquellas menos positivas (Cardemil, y Román, 2014), siendo las experiencias en el hogar determinantes para un aprendizaje beneficioso (UNICEF, 2016).

Actualmente, no solo se reconoce la responsabilidad exclusiva de la madre, también se reconoce el rol del padre en la crianza y cuidado (MIES, 2013). La participación de los padres

tiene diversos objetivos: aprovechar el conocimiento que tienen de sus hijos, asegurar la continuidad educativa del aprendizaje entre el hogar y escuela, promover actitudes positivas hacia el aprendizaje de los niños, proporcionar a los padres información sobre otros servicios y apoyar el desarrollo de los padres y la comunidad (OCDE, 2001). Por lo tanto, la calidad de relaciones establecidas entre padres, madres e hijos, sería relevante para diversas áreas en el desarrollo infantil (Barudy y Dantagnan, 2005 y 2010; Baumrind, 1978).

Ciertamente los cuidados, la estimulación y los buenos tratos parentales, desempeñan un papel esencial en la organización, desarrollo y funcionamiento cerebral temprano (Barudy y Dantagnan, 2010; Siegel, 2007). La participación de los padres no sólo favorece una mayor coherencia entre el hogar y la escuela, sino que mejora la calidad de las relaciones con sus hijos y les permite tener un mayor conocimiento de ellos (Simonstein, 2007). Además de los padres, también se admite la intervención de otros miembros cercanos a la familia, como: abuelas, tíos, hermanos mayores. Así como otros espacios privados o públicos, que colaboran en el cuidado y desarrollo de sus hijos. Es evidente que las condiciones ambientales en las que se desarrollan los niños desde su etapa inicial incide en su salud y comportamiento, así como en su desarrollo cognitivo y psicosocial (MIES, 2013).

La importancia de la familia y los padres con su intervención y refuerzo desde el hogar, constituyen el elemento indispensable de toda acción educativa para el desarrollo humano (Hermosilla, 2011). En efecto, el desarrollo de sus potencialidades y consecuentemente el desarrollo sostenible del país (Valdiviezo, 2011). Es decir, los niños de hoy se convertirán en los ciudadanos, trabajadores y padres del mañana. Por ende, cuando invertimos inteligentemente en los niños y las familias, la siguiente generación lo retribuirá a través de una vida de productividad y ciudadanía responsable. El futuro de cualquier sociedad dependerá de su capacidad para promover la salud y el bienestar de la próxima generación (The Science of Early Childhood Development, 2007). Por consiguiente, toda esta intervención en los procesos educativos mediante la familia, educadores u otros adultos, se produce a través de la mediación. Pero una mediación innovadora, donde dichos actores, transforman estímulos del medio con intención explícita (MIES, 2013). Consecuentemente la influencia de las familias en estas edades es aún más decisiva que en otras, por lo que es preciso integrar a los padres para que colaboren con los docentes y otros profesionales en los procesos educativos (OCDE, 2001).

Además, se generan aprendizajes que favorecen el desarrollo infantil. Estos incluyen vínculos emocionales, transmisión de valores, conexión de vivencias, recuerdos, conocimientos, prácticas alimenticias vinculantes con su cultura, así como el tratamiento de

las características psicomotrices, físicas, de lenguaje, de pensamiento, y otras propias del desarrollo en los primeros años de vida (MIES, 2013). Claro está, acompañados de docentes reflexivos, innovadores o emprendedores de grandes cambios en el proceso de formación, que incluso la deben recibir de su propia familia (MINEDUC, 2014). Ciertamente se enfatiza la importancia del involucramiento de los docentes, las familias, las empresas, las autoridades y la sociedad en general en el aprendizaje de los niños. Con motivo de una interacción constante. Dentro de un medio ambiente que se encuentra en permanente transformación (Menchén, 2013). Por ende resulta imprescindible la participación de toda la comunidad educativa en el proceso formativo, tanto en el desarrollo de aprendizajes formales como los no formales (MINEDUC, 2016).

La participación de todos los actores de la comunidad educativa, permite crear vínculos positivos de interacción entre familias, familias-docente, familia-niño-docente, familia-niño-docente-comunidad, que trascenderán en el beneficio y bienestar de los niños (MINEDUC, 2014). No obstante, también se generan situaciones que afectan negativamente al niño. Los problemas de pareja, los estilos de crianza entre los distintos hijos, las preferencias y conexiones emocionales de los adultos hacia los niños, por citar los que podrían ser influencias a tener en cuenta. Sobre todo por su afectación emocional, tan importante en esta etapa de la vida.

Decididamente, la participación activa de los padres y la comunidad, es el componente clave del éxito en las instituciones educativas con alto desempeño (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu e Easton, 2010; Mayer, Mullens y Moore, 2002). Se constata que los niños cuyos padres están involucrados en su educación, obtienen altos resultados académicos y desarrollan mejores habilidades sociales (Henderson y Mapp, 2002). Por otro lado, la integración y apoyo que la comunidad con sus recursos, ofrece a las familias, promueve el bienestar familiar, por ende, este bienestar redundará también en beneficios hacia los niños en su vida escolar (Rouse y Fantuzzo, 2009), consiguiendo una educación de calidad y creando un poder colectivo relevante para mejorar las oportunidades educativas de los niños (Head Start, 2014). En definitiva, se debe lograr un mayor involucramiento de los padres como los primeros educadores de sus hijos (Simonstein, 2007).

## **8. Líneas postreras de investigación en educación infantil.**

Hasta este punto, cabría preguntar ¿cómo puede evolucionar la educación infantil? Claro está que la respuesta podría basarse sobre lo que se está investigando actualmente con motivo de todos los avances tecnológicos. Y de la necesidad de preparar a los futuros



niños, hacia un mundo que evoluciona aceleradamente. Entonces, ¿qué es lo que se estaría investigando en relación a la importancia de la educación infantil?

En primer lugar, la Neurociencia y su aplicación a la didáctica (también denominada Neurodidáctica) está tomando un protagonismo considerable. Los investigadores en esta área, Oates, Karmiloff y Smith (2012) demuestran que, las tres cuartas partes de las conexiones neuronales que el ser humano usará a lo largo de su vida, para todo tipo de aprendizaje y comportamiento, se forman en los primeros años de vida. Por lo tanto, una nutrición adecuada y el afecto, así como las experiencias sensoriales tempranas y variadas, transforman la estructural cerebral con mayor cantidad de conexiones sinápticas. En efecto, da como resultados mayores posibilidades de aprender y retener lo aprendido. Por lo tanto, tiene repercusiones en el aprendizaje, rendimiento escolar y consecuencias aún en la vida adulta. Actualmente se está investigando la influencia del inconsciente en la educación - infantil- debido a su posible capacidad de producir ocurrencias derivadas en ideas, decisiones o emociones, y que estas ocurrencias sean lo más eficientemente posibles (Marina, 2011).

De la Neurociencia se extrae el conocimiento y la importancia de las funciones ejecutivas (Blair, 2013), las mismas que engloban una serie de procesos cognitivos necesarios para realizar tareas complejas dirigidas hacia un objetivo (Filippetti, 2011). El término de funciones ejecutivas se le atribuye a la neuropsicóloga Muriel Lezak (1982) quien las describe como las capacidades necesarias para formular objetivos, planificar cómo alcanzarlos y ejecutar planes de manera eficaz. Por lo tanto, es considerada como un área de creciente interés en el campo de la investigación sobre desarrollo infantil. Es un indicador de salud y bienestar infantil en general, y de autorregulación en lo específico (Blair, 2013).

Así, las funciones ejecutivas, son consideradas como habilidades fundamentales para el desarrollo del niño, debido a que estas predicen longitudinalmente importantes resultados de desarrollo, tanto académicos, como comportamientos de salud y el ajuste social en los niños (Bruce, 2013). En efecto, se necesitan más investigaciones para comprender cabalmente cuáles son los cambios cerebrales que sustentan los cambios en el funcionamiento ejecutivo. En particular durante la primera infancia. Y cómo estos cambios cerebrales conducen a cambios en el funcionamiento ejecutivo (Munakata, Michaelson, Barker y Chevalier, 2013). Por ende, reviste de importancia la identificación de precursores tempranos del desarrollo de funciones ejecutivas, que se pueden medir en el periodo de la infancia. Además de la evidencia en la maleabilidad o capacidad de entrenamiento del desarrollo de dichas funciones (Blair, 2013).

En otro aspecto, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC's) en la actualidad, son factores que influyen significativamente a los niños desde tempranas edades, incluso desde la concepción. No se debe reemplazar un mundo real por imágenes de pantalla. Sino aprovechar esta tendencia, como un instrumento de aprendizaje para reforzar los conocimientos obtenidos de la realidad. Por la contemporaneidad del tema, debería ser investigado a fondo las repercusiones a corto y largo plazo en la educación infantil (Valdiviezo, 2012). Por lo tanto, con motivo de desarrollar el interés por la investigación desde esta etapa, es que se llevan a cabo el trabajo de contenido científico desde una experiencia multisensorial (Mateo, Ferrer y Mazas, 2017). Los niños deben observar, descubrir y comprender el mundo (Izquierdo, 2013) para construir explicaciones basadas en criterios científicos (García-Carmona, Criado y Cañal, 2014).

Por otra parte, si pudiere considerarse así, está el auge de la Gamificación Educativa, que une el concepto de la lúdica, el aprendizaje y la tecnología. Esto supone potenciar los procesos de aprendizaje empleando los videojuegos. De esta forma se facilita la cohesión, integración, motivación y potenciación de la creatividad con el contenido didáctico (Marín, 2015). Además de que también conlleva la necesidad de una formación permanente de los docentes mediante la interacción, uso y aprovechamiento de las diferentes dimensiones de las TIC's (Cabrero, 2014). Por ejemplo, Asencio (2017), un docente en educación infantil, hace uso de las TIC's con el método *The Flipped Classroom*. Crea un blog titulado "*La Clase Invertida de los Locos Bajitos*" en el cual va colocando videos sobre los proyectos que serán trabajados en clase. Para el acceso de este blog se usa la aplicación *ClassDojo*. Este enfoque pedagógico, todavía por explorar, mueve el espacio de aprendizaje colectivo, hacia un espacio de aprendizaje individual, transformándolo en un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo. El docente guía a los estudiantes en la aplicación de conceptos, además de participar creativamente del contenido (Bergman y Sams, 2014).

La naturaleza de las interacciones entre el niño y adulto es otro de los aspectos que todavía se sigue investigando. Actualmente en México se está llevando a cabo un nuevo estudio con la finalidad de diagnosticar la calidad de los servicios para la infancia en dicho país. El BID y la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), están colaborando con los principales prestadores públicos de servicios de cuidado en México para estudiar el impacto de la calidad que los centros ofrecen al a infancia. Esto, con motivo de estudios realizados en Perú, el "*Child Care Quality and Child Development*" (Araujo, Dormal y Schady, 2017) en el que se demuestra que los niños obtienen significativamente un mejor desarrollo en las aulas con cuidadores mejor

preparados, más experimentados y con mayor calidad de interacción con los niños. El término cuidadores podría también referirse a docentes, padres y familiares.

Asimismo en Ecuador, con el *“Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten”* (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo y Schady, 2016) en el cual se constata que los comportamientos de los docentes, están asociados con el rendimiento académico de los estudiantes en el área de lenguaje, matemáticas y también en las funciones ejecutivas en el nivel de educación infantil. En conclusión, se evidencia que una mayor calidad de interacciones entre el niño -estudiante- y adulto -docente- repercute en mayores niveles de desarrollo. Además de mejores resultados en áreas como las matemáticas y lenguaje (Rubio, 2019). Esto apoya el fomento del aprendizaje emergente en habilidades numéricas y de lectoescritura a través de la participación compartida en actividades colaborativas en el hogar (Finn y Vandermass-Peeleer, 2013).

También emerge con relevancia el aprendizaje colaborativo o aprendizaje entre iguales. Basado en la premisa de que para un niño, el mejor maestro es otro niño (Slavin y Calderón, 2000). Lo que conlleva que el niño “ayudante” refuerce su aprendizaje (Lago, Pujolás y Naranjo, 2011). Por lo tanto, los niños son los protagonistas de su aprendizaje. Se podría considerar como un método completo de beneficios para los niños. Aporta atención a la diversidad, adaptación a los intereses de los niños, manifestación de valores, entre otros (Tomás, 2018). El aprendizaje colaborativo lleva también hacia una educación inclusiva, necesaria para aprovechar las diferencias individuales (Riera, 2011). La inclusión educativa conlleva reformar la pedagogía y los procedimientos, pues se trata de eliminar los obstáculos de asistencia escolar y al aprendizaje, tanto en la sociedad como en las instituciones educativas de todo nivel. La finalidad última es que todos los alumnos aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Por ello, este tema es contemporáneo a la investigación que se ha propuesto encontrar mejores y más eficaces formas de responder a la diversidad del alumnado (Muntaner, Rosselló y de la Iglesia, 2016).

Otra de las propuestas actuales pedagógicas con investigación en auge, es el aprendizaje-servicio. Vincula procesos pedagógicos con servicio a la comunidad, dentro de un proyecto coherente y articulado (Puig y Palos, 2006). Acerca el aprendizaje a la vida del estudiante, como protagonista, dentro de un acompañamiento solidario con la comunidad educativa. Todo esto repercute en su crecimiento personal y en su responsabilidad social (Mendía, 2012). En este tipo de aprendizaje, los estudiantes se implican en necesidades reales de su entorno, con la finalidad de aportar beneficio o alternativas de solución. Es una pedagogía activa orientada a la ciudadanía. Los estudiantes aprenden a ser competentes

siendo útiles a la sociedad. Además, forman ciudadanos con valores, comprometidos con mejorar la sociedad a través del cambio provocado por ellos mismos y descubriendo el sentido de lo aprendido, aplicando sus conocimientos y habilidades con fines solidarios (Batlle, 2011). Hay que destacar que, este tipo de metodología didáctica también permite integrar la corriente inclusiva en la institución educativa y la comunidad, porque ayuda a superar las barreras del aprendizaje con la participación (Mendía, 2012).

Los “*Bosquescuela*” es otra área en auge investigativa, sobre todo en Europa, que está en un proceso de afianzamiento y prácticamente desconocida en el resto del mundo. En este tipo de institución educativa, el niño juega y aprende al aire libre, en contacto con la naturaleza, principalmente en las áreas tipo bosques. La primera *bosquescuela* se crea en 1954 en Dinamarca por Ella Flatau (Häfner, 2002). Una de la más reconocida actualmente es la *Green School*, ubicada en Indonesia, fundada en septiembre del 2008 por los canadienses John Hardy y su esposa Cynthia. Hardy concibe este tipo de educación basado y relacionada en el documento conceptual “*Three Springs*” del visionario Alan Wagstaff. Está centrada en una educación natural, integrada y centrada en los estudiantes. En el año 2012 fue reconocida como la “*Escuela más verde en la Tierra*”. Los estudiantes además de cursar asignaturas tradicionales, también participan en agricultura, apicultura y acuicultura. Actualmente acoge a estudiantes de todo el mundo (Bardanca, 2014).

Por último, cabe mencionar que la Pedagogía de la Muerte es también un ámbito emergente con respecto a la formación e innovación educativa (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012), podría ser la conexión entre la educación regular y el ciclo de la vida humana (Herrán y Cortina, 2006). Sobre este tema, Cobo (2001) opina que a los niños se debería enseñarles el morir día a día, como una preparación para la muerte. Que las instituciones educativas eduquen la reflexión sobre la muerte y de cómo esta perspectiva oriente una vida moral (Arnaiz, 2003a, 2003b, 2003c). Feijoo y Pardo (2003a) proponen como recurso didáctico de esta temática, cuentos seleccionados para normalizar la muerte en la educación. La pedagogía de la muerte sigue siendo una área pedagógica emergente, como un tema esencial y radical inherente al ser humano (Pedrero y Muñoz, 2008).

Recapitulando, la Neurociencia está demostrando y confirmando como los primeros años de la vida de todo ser humano, están fuertemente influenciados por la nutrición, la emoción y las experiencias sensoriales, así como la interacción entre pares y con los adultos. Luego, se evidencia cómo las funciones ejecutivas son indicadores de la salud, en habilidades sociales y el rendimiento académico; y predictivas, en el desarrollo futuro del niño. Por otra parte, las TIC’s están afectando considerablemente la percepción del entorno y las relaciones

sociales entre los niños. También está la educación en relación directa con la naturaleza, haciendo de ella su espacio y recurso de aprendizaje. Finalmente, la Pedagogía de la Muerte se va abriendo paso como un tema naciente ante un hecho que forma parte de la vida de todo ser humano, pero del que pocas veces se estudia y reflexiona en las aulas de clase. Así pues, todos estos avances científicos tienen importantes implicaciones pedagógicas para la educación infantil.

**CAPÍTULO II**  
**INTELIGENCIA EMOCIONAL**

*“El amor es para el niño como el sol para las flores; no le basta pan: necesita de caricias  
para ser bueno y ser fuerte”*

Concepción Arenal

## **1. Introducción a la inteligencia emocional.**

La inteligencia emocional, y consecuentemente las emociones humanas, es un aspecto contemporáneo que se encuentra en constante investigación (Goleman, 2014) y revisión pedagógica. La evidencia empírica ha puesto de manifiesto el potencial beneficioso que representa este territorio en variados aspectos de la vida (Bisquerra, 2011), tanto como para un óptimo funcionamiento diario, a nivel personal, social, como profesional. Contribuye a desenvolverse en el mundo, de manera que, tanto las preocupaciones idiosincrásicas como las sociales, puedan encontrarse en un punto común (González y Villanueva, 2014).

De modo que, la inteligencia emocional tiene múltiples aplicaciones en contextos y situaciones muy diversas (Bisquerra *et al.*, 2015). Por ejemplo, su utilidad permite identificar diferencias individuales en el funcionamiento emocional (González y Villanueva, 2014) y la capacidad de mantener relaciones saludables al mismo tiempo, con adultos e iguales (Bisquerra, *et al.*, 2015). Además proporcionan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2017) aumentando el dominio personal (Steinre, 2013). También permite detectar los cambios que se producen en el entorno y responder adecuadamente ante ello (Bisquerra, *et al.*, 2015). Sucintamente, el ser humano vive permanentemente condicionado por su nivel de inteligencia emocional (Sande, 2017) y la vasta pluralidad de emociones, provocando acciones que son el resultado de la interacción social (Lupton, 1998).

Por un lado, algunas emociones son suscitadas por acontecimientos, hechos, situaciones, en cambio otras, son provocadas por los pensamientos (Steiner, 2013), donde el pensamiento y sus procesos son afectados por las emociones (Bless, 2000) las que a su vez son producidas por el contacto humano. Tal como lo cita Romera (2017) que, “para conocer una emoción es interesante observar la acción -interacción social-, y para explicar las acciones es necesario conocer la emoción” (p. 60). De aquí radica la importancia de comprender la diferencia entre emoción y acción, ya que dicha comprensión permitiría controlar los impulsos: pensar sobre la emoción antes de proceder a la acción (Glennon, 2013). Esto es una manifestación de inteligencia emocional (Bisquerra, *et al.*, 2015), donde las emociones trabajen en beneficio de uno mismo, y no en contra. (Steiner, 2013).

Ciertamente, la emoción es activada por un acontecimiento, que puede ser interno o externo, mediante lo que puede captar los sentidos en conjunción con la interacción con otras personas (Bisquerra, *et al.*, 2015). La vida de cada uno y su relación con las emociones está mediatizada por el mundo exterior e interior, incluso, desde antes del nacimiento. La inteligencia emocional está influenciada por la familia, la educación y la sociedad. Reflejar emociones adecuadamente es una competencia social que requiere formación (Sande, 2017). En particular, *PATHS*, ayuda a los niños a reconocer sus emociones y las ajenas, aceptando similitudes y diferencias individuales, considerando el punto de vista de otros (Arda y Ocak, 2012). Es una forma de parafrasear el contenido del mundo emocional, lo que hace sentir al interlocutor que sus emociones son comprendidas (Bisquerra, García y Pérez, 2015). Puesto que el predominio del corazón sobre la cabeza en momentos cruciales. Ha dado a las emociones un papel importante en la psiquis humana (Goleman, 2014), sobre todo, cuanto más intensas son las emociones, más difícil resulta expresarlas con palabras. No importa que muchas de las emociones que quieran expresar sean inapropiadas (Glennon, 2013).

Así, la inteligencia emocional plantea un funcionamiento emocional según las capacidades adaptativas. Esta adaptación es una graduación del funcionamiento de los procesos emocionales, donde la inteligencia emocional advierte cuál debería ser el punto óptimo de tendencia de dicha adaptación (Bisquerra, García y Pérez, 2015). Hay que tener en cuenta lo que afirman Mayer, Salovey y Caruso (2004), y es que la inteligencia emocional no es lo opuesto a la racional, tampoco es el triunfo del corazón sobre la cabeza, sino que, es el encuentro cooperativo entre ambas, tal como debería ser. Por lo cual, el ser humano debería pensar tanto con su cabeza como con su corazón (Prophet, 2005). De modo que, tanto el corazón como la mente por igual, deberían ser parte de la educación (Patti, 2012).

### 1.1. Orígenes y evolución.

Ahora bien, estableciendo la raíz etimológica de la palabra emoción, se encuentra que proviene del vocablo *motere*, del verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica “alejarse” (Goleman, 2014). Como la palabra emoción se constituye a partir del prefijo “e”, variante del prefijo *ex*, que significa “fuera” y del término *motio*, que significa “movimiento”. Se concluye que emoción (*e-motio*) significa mover o movimiento hacia fuera. Por lo tanto, el origen etimológico de la palabra emoción viene a ser aproximadamente “movimiento hacia fuera”, revelando la existencia del movimiento con su respectiva dirección (Bisquerra *et al.*, 2015). Esto sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar (Goleman, 2014) dentro una interacción con el mundo que lo circunda (Mora, 2013), que contribuye a la adaptación ante las oportunidades y desafíos que se enfrenta en el día a día, informando de



aquello que es significativo para el bienestar, con una tendencia de acción que permite responder con rapidez (González y Villanueva, 2014).

No obstante, esta rapidez no necesariamente significa acierto en las decisiones, ya que este sistema emocional -sistema límbico- del cerebro, completa su maduración sináptica entre los 4 y 7 años de edad. Sin embargo, la corteza prefrontal y el control de las emociones no terminan de madurar sino entre los 25 y 27 años de edad (Mora, 2013). Por lo tanto, cabría citar a Corbera (2015) quien afirma que “la emoción implica a la totalidad del sistema nervioso” (p. 53).

De modo que, las emociones condicionan el pensamiento y la motivación ante las circunstancias de una situación dada. Estas circunstancias, cuando se perciben como desafíos, aflora la necesidad de supervivencia, bienestar y capacidad de adaptación (Bisquerra *et al.*, 2015). Sirven de guía cuando se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importantes como para dejarlas sólo en manos del intelecto. Los peligros, las pérdidas dolorosas, la persistencia hacia una meta a pesar de los fracasos, los vínculos con un compañero, la formación de una familia, cada emoción ofrece una disposición definida a actuar (Goleman, 2014).

Luego, existen emociones básicas y primarias (Bisquerra, 2016; Giménez-Dasí *et al.*, 2016). Las emociones básicas son aquellas que tienen un papel esencial en la adaptación del organismo y su entorno. Son emociones universales, están presentes desde el nacimiento, en todas las culturas y a lo largo del tiempo. Son emociones que las personas experimentan con mayor frecuencia y por esto son las más conocidas, además son fundamentales para la vida emocional (Giménez-Dasí *et al.*, 2016). Así, la aparición de las emociones básicas según Bisquerra (2011), son 4: miedo, ira, tristeza y alegría. No obstante para Ekman son 6, a las 4 de Bisquerra, adiciona: sorpresa y asco (Ekman, 1976). Sin embargo, todas no se manifiestan juntas, sino que incluye una combinación de expresiones faciales, corporales y prosódicas (Bisquerra, *et al.*, 2015) (Tabla 4).

Tabla 4. EMOCIÓN, EXPRESIÓN Y EDAD.

EMOCIÓN	AUTOR	EXPRESIÓN	EDAD
<b>Miedo</b>	Watson, 1930	Facial, corporal	0-1 meses
	Bridges, 1932	Facial	6 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	3-5 meses
	Trotter, 1983	Facial, corporal	5-6 meses
	Sullivan y Lewis, 1989	Facial	2 meses y medio
<b>Ira</b>	Watson, 1919	Facial, corporal	2 meses
	Watson, 1930	Facial, corporal	0-1 meses
	Bridges, 1932	Facial	6 meses
	Sroufe, 1979	Facial, corporal	3-7 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	5-9 meses
	Stenberg <i>et al.</i> , 1983	Facial	4 meses
	Sullivan y Lewis, 1989	Facial	2 meses y medio
	Trotter, 1983	Facial	3-4 meses
	Lewis <i>et al.</i> , 1983	Facial, movimientos	2 meses
	Stenberg y Campos, 1990	Facial, movimientos	1-2 meses
<b>Tristeza</b>	Trotter, 1983	Facial	3-4 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	5-9 meses
	Sullivan y Lewis, 1989	Facial	2 meses y medio
<b>Alegría</b>	Freud, 1856	Carcajadas	4 meses
	Bridges, 1932	Facial, corporal	2 años
	Sroufe, 1979	Facial	3 meses
	Izard <i>et al.</i> , 1980	Facial	5-9 meses
	Lewis <i>et al.</i> , 1983	Facial, movimientos	2 meses

*Nota.* Hitos evolutivos de la aparición de las emociones. Bisquerra, R., García, E. y Pérez, J. (2015).

Ahora bien, en cuanto a la clasificación de las emociones, Ekman (2003) Fredrickson (2005) y Nesse (2005) las clasifican como positivas y negativas. Según Ekman, las positivas provienen de los placeres sensoriales: táctil, visual, auditivo, gustativo y olfativo, afirmando que estas se aprenden. Para Fredrickson, existen 4 emociones positivas: alegría, interés, satisfacción y amor. En cambio, Nesse menciona que las emociones positivas se experimentan cuando se logran objetivos de forma más rápida de lo esperado. Estas, parecen contribuir a la mejora en la forma de pensar, la salud física, la convivencia, la resolución de

conflictos, entre otros aspectos (González y Villanueva, 2014). Así, las emociones positivas pueden incrementarse creando condiciones apropiadas y mejorando los vínculos sociales. Se las valora con esta denominación, por referirse a un progreso o acercamiento hacia el bienestar, o por alcanzar un objetivo (Bisquerra, *et al.*, 2015). Cabe añadir que en la investigación *“The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children’s social competence in Turkey”* revela la efectividad del programa infantil de educación emocional PATHS, ya que los resultados de dicha investigación -entre otros- muestran una mayor presencia de emociones positivas (Bilir, Ocak, Arda, Greenberg, Domitrovich, 2019).

Ahora bien, se habla de emociones negativas cuando se presenta un obstáculo, ofensa, peligro o dificultad (Bisquerra, *et al.*, 2015). Un dato curioso a mencionar es que según los resultados de la investigación realizada por Diener, Kanazawa, Suh y Oishi, (2014) indican que las emociones negativas generalmente surgen con menos frecuencia en la vida diaria, comparadas con las positivas. Sin embargo, ante la clasificación expuesta, las emociones cumplen una función adaptativa según el contexto. Esto, como un mecanismo para asegurar la supervivencia (Bisquerra, 2016). No obstante, demasiada ira, tristeza, o incluso demasiada felicidad, pueden dificultar u obstruir el funcionamiento diario normal, siendo negativas y peores para la persona (González y Villanueva, 2014). No obstante, el que las emociones sean peores o mejores para alguien, no significa que en sí mismas sean malas o buenas (Camps, 2011). Como consecuencia, las emociones -que la mayoría experimenta diariamente- sirven de guía para la vida, facilitando las interacciones y el funcionamiento social (González y Villanueva, 2014), siempre y cuando se las gestione adecuadamente.

Ciertamente hay que detallar lo que afirma Romera (2017):

Comúnmente se conocen las emociones como positivas y negativas, y aunque sólo es una cuestión de terminología, sí podemos afirmar que las emociones no son buenas y/o malas, pues desde este enfoque podríamos pensar que es necesario «eliminar» o minimizar las negativas, y lo cierto es que sin ellas no podríamos sobrevivir. Todas las emociones son necesarias, todas, por esto las caracterizamos como agradables o desagradables, pero siempre necesarias (p. 56).

En efecto, actualmente se sabe que las emociones no son catalogadas como buenas o malas, positivas o negativas. No hay emociones buenas o malas, sino grados sanos e insanos (Sande, 2017), perjudiciales o beneficiosas (Prophet, 2011) de cada emoción. Por otro lado, la emoción en términos matemáticos -otro dato curioso-, es absoluto en cuanto a su valor, la

emoción en esencia es neutra. Es el portador con su consciencia, quien dota de valor potenciador o limitante (Villanueva, 2014). Por el contrario Camps (2011) argumenta que los nombres con los que se identifica a las emociones no son neutras, sino que connotan algo positivo o negativo. La vivencia del mundo emocional en sí, contienen emociones en grado equilibrado o desequilibrado (Sande, 2017). Así, Spinoza (1975) las clasifica en 2 categorías: alegres y tristes, donde las alegres aumentan la potencia de actuar y las tristes las disminuyen. Las emociones alegres convienen, las tristes no.

En otro aspecto, desde el enfoque neurocientífico, se destaca que cada emoción imprime una conducta tanto gestual, como una respuesta química, motriz, cognitiva y su ubicación correcta. Todo esto ha dado nacimiento a la llamada *Neurociencia de la Afectividad*. Así, gracias a la evolución, cada emoción tiene sus propias características intrínsecas (Sande, 2017). Razón por la cual, estas teorías evolucionistas enmarcan las emociones basadas en su función de adaptación, según el contexto, con el fin de asegurar la supervivencia. En otro aspecto, las teorías cognitivas, destacan que las emociones son consecuencias evaluativas de las situaciones donde se producen. Por otra parte, el psicoanálisis describe a las emociones como la expresión inconsciente de los deseos. Y el constructivismo social contempla las emociones como una reconstrucción social (Bisquerra, *et al.*, 2015). Por lo tanto las emociones tienen características biológicas como influencias culturales (Matsumoto y Hwang, 2012).

Todo este desarrollo emocional incluye principalmente la expresión emocional, el reconocimiento de las emociones en los otros y el autoconocimiento de las propias. Existen expresiones emocionales universales inscritas en el patrimonio genético de la humanidad. La vida emocional, es un continuo aprendizaje (Bisquerra, *et al.*, 2015). Se podría concebir como un “transitar” las emociones, vivirlas, evolucionarlas, comprenderlas y aceptarlas (Sande, 2017). Así, Steiner (2013) afirma que “las emociones existen como parte esencial de la naturaleza humana” (p. 33). Son innatas y se originan automáticamente en las áreas más primitivas del cerebro. El temor, la ira, la tristeza, el amor, la esperanza y la felicidad sirven como recordatorios constantes de nuestra naturaleza animal. Todas estas emociones cambian y se conforman de acuerdo a las experiencias de la vida, siendo respuestas instintivas para situaciones que demandan acción. Las emociones se unen, disipan, crecen o decrecen en presencia de otras emociones, y según el transcurso del tiempo (Sande, 2017).

Por ejemplo, Aristóteles, en su obra *Ética a Nicómaco*, tratado sobre Ética y Moral de la filosofía occidental, observa la importancia de administrar la vida emocional con inteligencia (Sinnott, 2007). Las emociones no son erróneas, por lo cual, el responsable de la respuesta

emocional es uno mismo (Glennon, 2013). Por lo tanto podría concluirse que todas las emociones son positivas, lo negativo o nivel de afectación, es el mal uso de ellas que pueden llegar a alcanzar en un momento crítico denominado “*secuestro emocional*”, lo que impediría escoger la decisión más conveniente (Pérez-González y Pena, 2012). La emoción permite adaptar la conducta o el comportamiento, incluso la ruptura de estos frente a situaciones o desafíos difíciles de resolver, sobre todo, frente a la novedad (Depraz, 2012).

En este punto, es complicado el definir para la presente investigación, cómo se tratará la terminología taxonómica de polaridades en que se clasifican a las emociones: positivas-negativas, beneficiosas-perjudiciales, adaptativas-desadaptativas, acertadas-erróneas, buenas-malas, alegres-tristes. ¿Qué emoción produciría el bien según el contexto, y cuál el mal, dentro del mismo contexto? Si la emoción fuese negativa, ¿cómo esta beneficiaría al sintiente? Y si fuese positiva, ¿podría afectarlo? Todo se resume en la gestión de las mismas, y para englobarlas dentro de una misma polaridad -debido a que las emociones difícilmente serían neutras- de aquí en adelante, se las seguiría etiquetando como positivas-negativas. Sabiendo que este dúo taxonómico, enmarca a las otras dualidades emocionales que se describen. Así, la emoción del miedo puede encender la alarma de supervivencia, pero también, perder la noción de las consecuencias ante un pensamiento sin previsión, provocado por una emoción que llevaría al secuestro emocional. Por otro lado, la alegría a raudales, podría llevar, por ejemplo, hacia una deuda económica considerable, para luego arrepentirnos de la misma. No siempre la emoción negativa sería adaptativa, beneficiosa o buena, así mismo la emoción positiva podría ser también desadaptativa, perjudicial o mala, cuando en demasía conduce hacia un accionar que no necesariamente sería beneficioso.

## **1.2. Pluralidad conceptual.**

La inteligencia como la emoción, tradicionalmente se han conceptualizado de manera independiente. La inteligencia como la razón y el saber, siendo estos elementos constitutivos de la técnica y la profesión (Bisquerra *et al.*, 2015). También considerada de origen biológico, hereditario, como un atributo exclusivo, ubicado en la cabeza de las personas (Gardner, Kornhaber y Krechevsky, 1993). En cambio, la emoción ha sido relegada dentro del ámbito particular, privado, sin cabida en la vida social y profesional. El paradigma tradicional expone a la inteligencia y su proceso de razonamiento, como algo independiente y librada de los impulsos emocionales (Bisquerra *et al.*, 2015). No obstante, en el s. XVII, Blaise Pascal (1623-1662) afirma que la razón debería cimentarse sobre los conocimientos del corazón, y sobre ellos, fundamentar todo su discurso (como se citó en Marina, 1996). Actualmente el nuevo

paradigma propone armonizar la cabeza -inteligencia- y el corazón -emociones- (Bisquerra *et al.*, 2015).

Así, Mayer y Salovey (1990) conceptualizan por primera vez la inteligencia emocional, como la capacidad de supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, discriminarlas entre ellos y usar dicha información para la orientación de la acción y el pensamiento propio. Sin embargo, redefinen dicha conceptualización como la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad de regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Luego, aparecen 2 conceptos de autores representativos sobre el tema: Gardner y Goleman. Gardner (1995) la define como la capacidad de una persona en reconocer, comprender y utilizar sus emociones. En cambio, para Goleman (1995) es la capacidad de reconocer, aceptar y canalizar las emociones para dirigir la conducta hacia objetivos deseados.

Por otro lado, Saarni (1997) considera la inteligencia emocional, como una habilidad de autocontrol y comprensión de la conducta emocional, para luego, poder establecer estrategias de autopresentación. En cambio para Weisinger (1998), la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones. Sterrett (2002) define a la inteligencia emocional como el conjunto de destrezas de gestión personal y destrezas sociales, que permiten triunfar en el puesto de trabajo y en la vida en general. Para Fernández-Berrocal (2004), la define como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás. Steiner (2013) considera la inteligencia emocional como la capacidad de gestionar las emociones, de manera que mejoren el poder personal y la calidad de vida.

Para Aguado (2014) “la inteligencia emocional es saber escoger la emoción adecuada - la mejor opción emocional entre todas las posibles- en un contexto concreto, en un momento concreto y con la intensidad oportuna” (p. 53). En cambio Segura (2012) define que, “las emociones son impulsos que comportan reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación del medio” (p. 55). Acosta (2015) conceptualiza la inteligencia emocional como la toma de consciencia de la realidad a través del descubrimiento de las emociones.

Según Romera (2017) desde una perspectiva neurológica, las emociones son un conjunto de respuestas, producidas en el cerebro, como consecuencias de estímulos externos, y de una zona del cerebro a otra. Luego define que la inteligencia emocional

“determina nuestro comportamiento manifestándose a través del ajuste social, el bienestar y la salud del individuo, que son el resultado de la interpretación y del significado que damos a lo que ocurre nuestro alrededor” (p. 55). González y Villanueva (2014) afirman que la mayoría de las definiciones conceptualizan la inteligencia emocional como habilidades y capacidades (Tabla 5).

Tabla 5. CONCEPTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

<i>AUTOR</i>	<i>AÑO</i>	<i>DEFINICIÓN</i>
<b>Goleman</b>	1995	Es una metahabilidad que determina el grado de destreza para conseguir el dominio de otras facultades.
<b>Shapiro</b>	1997	La inteligencia emocional se identifica con cualidades emocionales necesarias para lograr el éxito, entre las cuales pueden incluirse: la empatía, expresión y la comprensión de sentimientos, control del genio, la independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, cordialidad, amabilidad y el respeto.
<b>Mayer y Salovey</b>	1997	La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimiento cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.
<b>Bar-On</b>	1997	La inteligencia social es una muestra transversal de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la eficiencia con que se entiende y expresan emociones, comprender a los demás y la relación con ellos, y hacer frente a las demandas diarias.
<b>Petrides y Furnham</b>	2001	La inteligencia emocional es una constelación de autopercepciones y disposiciones interrelacionadas, que comprenden aspectos afectivos de la personalidad.

*Nota.* Definiciones de inteligencia emocional en la década de los noventa. González, R. y Villanueva, L. (2014).

Además, estos autores (González y Villanueva, 2014) destacan la diversidad de conceptos existentes -e interrelacionados-, para describir el aspecto emocional del ser humano (Figura 6).

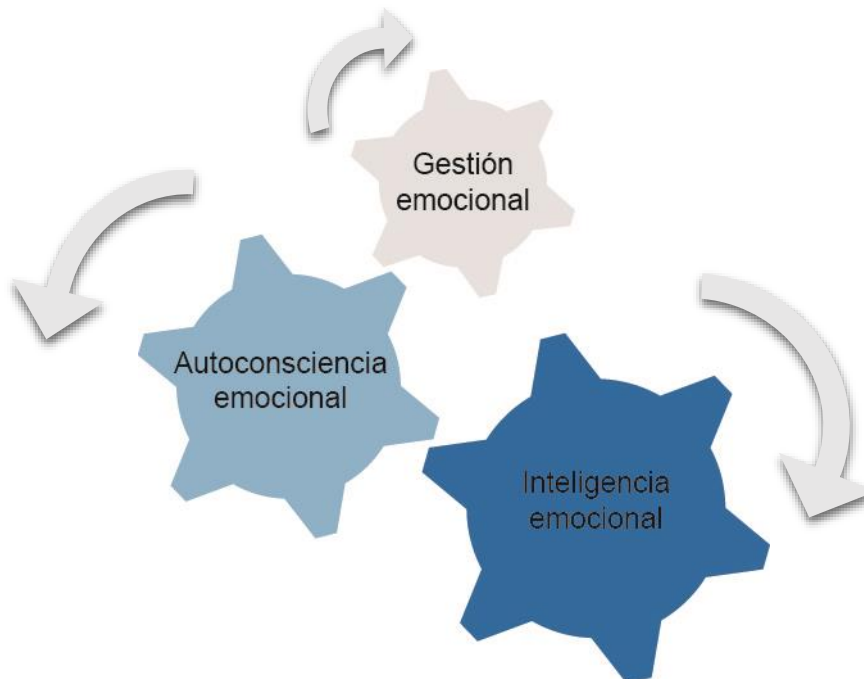


Figura 6. Conceptos emocionales relacionados.

Fuente: González, R. y Villanueva, L., en *Recursos para educar emociones*, (2014).

De todas las definiciones planteadas, a criterio del investigador del presente trabajo, la de Gardner (1995), sería la más conveniente en relación a los elementos principales que giran en torno a la investigación en mención: educación, emoción, autoconsciencia, niños. Se retoma la definición de Gardner para luego parafrasearla: *La inteligencia emocional es la capacidad de una persona con autoconsciencia para reconocer, comprender y utilizar sus emociones*, donde el niño pueda identificar sus emociones, etiquetándolas adecuadamente y descubriéndose a sí mismo. Pero, para que el niño desarrolle esta capacidad, debe ser educado en ella, así, sabrá o al menos pondrá en consideración el uso más conveniente que hará de ellas y con ellas.

### 1.3. Modelos teóricos de la inteligencia emocional.

El primer modelo fue desarrollado por Mayer y Salovey (1990). Establecen un modelo integrador de inteligencia emocional con 3 procesos mentales: 1) valoración y expresión emocional, 2) regulación emocional y 3) uso de las emociones. Donde la motivación - elemento clave- está en íntima conexión con las emociones.



Por otro lado, Bisquerra (2016) expone 2 grandes categorías de modelos teóricos de inteligencia emocional: *emociones discretas* y *teorías dimensionales*. El modelo de las *emociones discretas*, sostiene que existe un número determinado de emociones básicas: miedo, ira, tristeza, asco, alegría y sorpresa. En cambio, el modelo de las *teorías dimensionales*, nace como una falta de acuerdo entre los estudiosos sobre cuáles son las emociones básicas. Esta teoría sitúa a las emociones dentro de un continuo estructurado de polaridades. Destacando: *valencia* (positivas-negativas; placer-displacer); *arousal* (activación alta-baja); *aproximación-evitación*. Dicho modelo es una hipótesis según la cual las emociones presentan una estructura factorial. Esto refiere a que cada emoción se situaría en algún punto de una serie de ejes factoriales, con 2 polos contrarios cada uno (Bisquerra, *et al.*, 2015) (Figura 7).

## Estructura circunplejo de las emociones

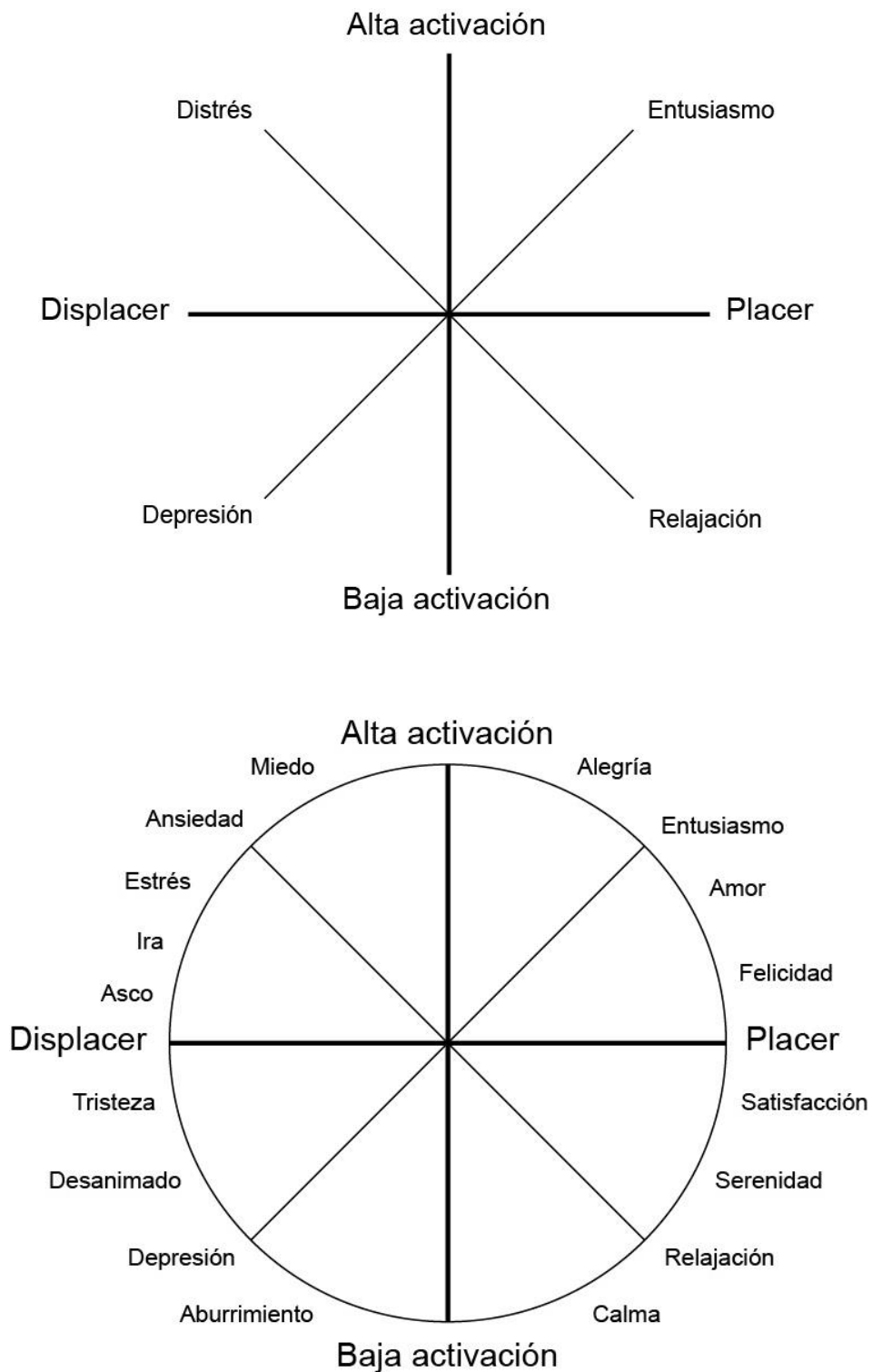


Figura 7. Estructura bidimensional de las emociones.

Fuente: Bisquerra, R., García, E. y Pérez, J., en *Inteligencia emocional en educación*, (2015).

Parkinson (1995), distingue 2 categorías con respecto a la expresión emocional: restrictivas y expansivas. Las “emociones restrictivas” especifican lo que no se puede expresar o sentir en ciertas circunstancias, como por ejemplo reírse en un funeral. Las “emociones expansivas” especifican lo que debe expresarse, como por ejemplo respeto por el muerto en un funeral.

También está Bar-On (1997) con su modelo de 5 áreas o subtipos de inteligencia emocional. Cada una con subcomponentes: 1) Inteligencia intrapersonal (autoconsciencia emocional, asertividad, autoaprecio o autoestima, autorrealización e independencia); 2) Inteligencia interpersonal (empatía, relaciones interpersonales responsabilidad social); 3) Adaptabilidad (solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad); 4) Gestión del estrés (tolerancia al estrés y gestión de impulsos) y 5) Estado de ánimo general (felicidad y optimismo). Otro modelo, es el teórico circular (WESC o BESA), desarrollado por Petrides y Furnham (2001) quienes determinan 4 factores integrantes: 1) bienestar, 2) emocionalidad, 3) sociabilidad y 4) autocontrol.

Además, está el modelo de inversión multinivel con su naturaleza multifacética. En este modelo, el primer nivel es el reflejo de la inteligencia emocional basada en el temperamento de la persona. El segundo nivel hace referencia a la adquisición de habilidades de regulación emocional basada en reglas. Y el tercer nivel es la autorregulación emocional consciente (Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann, 2003).

Ekman (2003) plantea su modelo en base al aprendizaje de las emociones positivas. Debido a que estas necesitan de una valoración cognitiva, la misma que implica un aprendizaje. Por ello, la implicación de la importancia en tomar consciencia de estímulos que conllevan a la satisfacción. A pesar de que ciertos autores clasifican las emociones como positivas y negativas, como se plantea, no necesariamente las primeras son beneficiosas y las segundas perjudiciales. Todas las emociones son importantes y útiles (Steiner, 2013).

También Fredrickson (2005) expone su teoría de la ampliación y construcción. En dicha teoría, las emociones positivas amplían el repertorio momentáneo de pensamiento y acción. Además construyen recursos para la resistencia a largo plazo, mejoran los recursos intelectuales, disminuyen los efectos de las emociones negativas y protegen frente a la depresión. Las emociones positivas contribuyen a que el pensamiento y el comportamiento sean más creativos y abiertos. Estimulan al individuo a explorar su entorno, compartir actividades. En cambio las emociones negativas, activan respuestas muy específicas, automáticas y estereotipadas.

Continuando con los modelos teóricos, Nesse (2005) distingue entre: *deseo*, antes de una oportunidad; y *placer*, después de obtenerla. Distinguiendo entre el dominio físico y el social. Este estudio de las emociones junto con sus modelos teóricos, ha privilegiado el entendimiento del conjunto de un sistema emocional.

Además Mikolakczak (2010) establece un modelo de dimensiones denominado “competencias” que comprende 5 de las mismas: 1) identificación, 2) expresión, 3) comprensión, 4) regulación y 5) uso. Otro modelo de inteligencia emocional, es el de Joseph y Newman (2010). Según este modelo en cascada, hay 3 dominios de inteligencia emocional: 1) la emoción percepción, 2) comprensión de las emociones y 3) regulación de las emociones, que exhiben un patrón de pauta progresiva.

Por otro lado, el modelo de la teoría de *las estructuras psicoenergéticas emocionales*, propuesta por Sande (2017), plantea 38 estructuras emocionales. Cada una con su aspecto positivo o potenciado, y su aspecto negativo o limitante. En dicho modelo del proceso, expone el transitar las estructuras a través de 5 fases diferenciadas:

- 1) **La identificación**, cuando el niño está inmerso en un aspecto de la estructura emocional pero no tiene consciencia de ello.
- 2) **La evolución**, es cuando la manifestación emocional del niño en un momento dado, resulta anticuada y falta de riqueza, quedando reducida. Ya que la personalidad, a medida que experimenta, aprende nuevas formas de expresión vital.
- 3) **La desidentificación**, es cuando los patrones ya no le resultan cómodos al niño.
- 4) **La trascendencia**, es cuando el niño supera la situación de cambio, formando parte de sí las modificaciones de los modelos previos.

Matsumoto y Hwang (2012) proponen un modelo biocultural global emocional. De acuerdo con este modelo, las emociones se pueden clasificar en 3 dominios:

- 1) **Reacción de cebado**: se refiere a las emociones instantáneas por estímulos. Incluidos cambios fisiológicos inmediatos y el comportamiento expresivo como la expresión facial.
- 2) **Experiencias subjetivas**: en este punto la emoción requiere lenguaje y algún proceso cognitivo superior.
- 3) **Significado de la emoción**: hace alusión a las preferencias, creencias, conceptos y teorías laicas de las emociones. Es decir, cuál es la emoción ideal a tener.

A continuación, a los modelos descritos, se integran el modelo de González y Villanueva (2014) (Tabla 6):

Tabla 6. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

AUTOR	AÑO	TIPO	COMPONENTES
<b>Parkinson</b>	1995	Rasgo	a) Emociones restrictivas. b) Emociones expansivas.
<b>Mayer y Salovey</b>	1997	Habilidad	a) Percepción, valoración y expresión de la emoción. b) Facilitación emocional del pensamiento. c) Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. d) Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.
<b>Bar-On</b>	1997	Mixto	a) Componente intrapersonal: autoconsciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia. b) Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. c) Componente de adaptabilidad: solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad. d) Gestión del estrés: tolerancia al estrés y control de la impulsividad. e) Estado de ánimo general: felicidad y optimismo.
<b>Petrides y Furnham</b>	2001	Rasgo	a) Adaptabilidad. b) Asertividad. c) Emoción y expresión. d) Gestión de las emociones de otros. e) Percepción de la emoción. f) Regulación emocional. g) Baja impulsividad. h) Relaciones.

*Continúa en la siguiente página*

*Sigue de la página anterior*

			i) Autoestima. j) Automotivación. k) Sensibilización social. l) Manejo del estrés. m) Rasgo de empatía. n) Rasgo de felicidad. o) Rasgo de optimismo.
<b>Ekman</b>	2003	Habilidad	a) Aprendizaje de emociones positivas.
<b>Fredrickson</b>	2005	Habilidad	a) Emociones de ampliación. b) Emociones de construcción.
<b>Nesse</b>	2005	Rasgo	a) Emociones de deseo. b) Emociones de placer.
<b>Mikolakczak</b>	2010	Habilidad	a) Identificación. b) Expresión c) Comprensión d) Regulación e) Uso.
<b>Joseph y Newman</b>	2010	Habilidad	a) Percepción de las emociones. b) Comprensión de las emociones c) Regulación de las emociones.
<b>Matsumoto y Hwang</b>	2012	Mixto	a) Reacción de cebado. b) Experiencias subjetivas. c) Significado de la emoción.
<b>Bisquerra</b>	2016	Mixto	a) Emociones discretas: miedo, ira, tristeza, asco, alegría y sorpresa. b) Emociones dimensionales: valencia (positivas-negativas; placer-displacer); arousal (activación alba-baja); aproximación-evitación.
<b>Sande</b>	2017	Habilidad	a) Identificación. b) Evolución. c) Desidentificación. d) Trascendencia.

*Nota.* Clasificación de los modelos de inteligencia emocional. Elaboración propia, basado en González, R. y Villanueva, L. (2014).

#### 1.4. Contextos e inteligencia emocional.

Las emociones son provocadas universalmente por ciertas situaciones, acompañadas por patrones específicos, universales, de cambios corporales y sentimientos subjetivos (Ekman, 1973, 1984; Mead, 1975). Además, las emociones de otros influyen en las de uno mismo, y no solo eso, sino que también influyen en las creencias, pensamientos y acciones (Bisquerra, *et al.*, 2015) de todos. Por tanto, como plantea Camps (2011) “hay emociones que forman parte de la historia individual de una persona, y emociones universales, propias de la condición humana como tal” (p. 37). Así, la inteligencia emocional guarda una constante interrelación entre la cultura social y la comunicación humana (Del Castillo y Martí, 2007).

En otro contexto, se establece un mayor desarrollo de habilidades en inteligencia emocional según el género (Mestre, Guil y Lim, 2004). Así, las mujeres poseen mayor inteligencia emocional que los hombres (Sánchez, Fernández, Montañes y Latorre, 2008; Petrides y Furnham, 2000). Probablemente debido a que las mujeres se permiten mayor expresividad que los hombres, porque tal vez le dan mayor valor a la emoción. Sin embargo, independientemente del género o la edad, la inteligencia emocional juega un factor importante durante toda la vida (Platero, 2013). Por ejemplo, en la adultez mayor, se producen cambios neurológicos con deterioro cortical, lo que repercute en la dificultad de modulación en la respuesta emocional (Satler, Villela, Yassuda, Pereira, Flaks, Viola, Radanovic, Abreu, Borelli, Gattaz, y Forlenza, 2008). Por lo tanto, se asocia una maduración emocional como consecuencia de un mayor aprendizaje vivencial y su capacidad acumulativa. Esto significa un mayor y mejor control, expresión y significación emocional (Lawton, Kleban, Rajagopal y Dean, 1992) sobre sí mismos.

Por otra parte, la inteligencia emocional también está presente tanto en las fuerzas del orden público como en el área médica. Primero, con respecto a los policías, en el 2006 se lleva a cabo la investigación “*Inteligencia emocional en policías locales*” (Curbelo, Pérez, García, y Fumero, 2006), donde se evidencia el papel relevante de la inteligencia emocional ante situaciones emocionales intensas y el desempeño laboral policial. Segundo, en el área de la salud, se relaciona la inteligencia emocional con el dolor postoperatorio, donde las personas con niveles altos de inteligencia emocional, evalúan su dolor postoperatorio con menor intensidad (Chavesa, Berrocalb, Capillac, Valadezc, Ramosc, Salamancac, y Querinoc, 2004).

También está la inteligencia emocional frente a los medios audiovisuales, en especial, la televisión y la violencia proyectada. Diversas investigaciones, “*Children’s Fright Reactions to Television News*” (Cantor & Nathason, 1996), “*Television and Its Viewers: Cultivation*

*Theory and Research*" (Shanahan, 1999), *"Children and the War on Iraq: Developmental Differences in Fear Responses to Television News Coverage"* (Smith & Moyer-Guse, 2006), *"Children's Comprehension of and Fear Reactions to Television News"* (Smith & Wilson, 2002), *"Children's and Parents' Fright Reactions to Kidnapping Stories in the News"* (Wilson, Martins & Marske, 2005), *"Children's News Interest during the Gulf War: The Role of Negative Affect"* (Hoffner & Heafner, 1994), *"Media exposure to September 11: Elementary school students' experiences and posttraumatic symptoms"* (Saylor, Cowart, Lipovsky, Jackson & Finch, 2003), muestran efectos a corto y largo plazo de la inteligencia emocional en niños y adultos, como consecuencia de la exposición a informativos y su contenido de violencia real.

No obstante, lo interesante a destacar es que, prácticamente no se ha investigado la interacción entre la televisión y el espectador, en cuanto a la interpretación que este último hace sobre las escenas (Revilla, Fernández y Domínguez, 2011). Simplemente es la recepción y su consecuencia en el receptor, pero no en cuanto a la interpretación y sus bases emocionales sobre las cuales se las conjetura. Una vez más, se constata cómo las emociones, sin importar la situación, edad, género, cultura, lugar o profesión, son un referente ante una acción.

#### **1.4.1. La inteligencia emocional en la edad infantil. El papel de la autoconsciencia emocional en los niños.**

Sobre este apartado, se expone la importancia de definir el término: autoconsciencia, para determinar su uso y significado del mismo, con motivo de esclarecer el motivo del por qué se lo ha incluido dentro de la presente investigación con su respectivo significado. Por lo tanto, cabe aclarar que dicho significado difiere entre la cultura occidental y oriental, así como de sus autores. La interpretación que confiere la cultura oriental, refiere a la totalización humana dentro de la mística contemplativa, sabiéndose que el ser humano es alguien no parcial (De la Herrán, 1998), como un elemento integrativo del todo. Pero para el significado occidentalista, y con fines aclarativos, se recurre a la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2018). Dicho diccionario que rige la lengua española la define así:

##### ***autoconsciencia***

###### **1.f. Consciencia de sí mismo.**

Este significado lleva contenido otro término: consciencia -siendo autoconsciencia un término compuesto- definido así por la RAE:



**consciencia**

Del lat. *Conscientia*.

- 1.f. Capacidad del ser humano de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella.
- 2.f. Conocimiento inmediato o espontáneo que el sujeto tiene en sí mismo, de sus actos y reflexiones.
- 3.f. Conocimiento reflexivo de las cosas.
- 4.f. *Psicol.* Acto psíquico por el que un sujeto se percibe a sí mismo en el mundo.

Por ende, de lo anteriormente expuesto, la finalidad del uso del término autoconsciencia en la presente investigación, es para determinar el valor del conocimiento de la emoción como la vivencia de un acto reflexivo. Sabiendo qué emoción se experimenta en un momento dado, por qué se la está experimentando, y cómo se debería de proceder al respecto. Al fin y al cabo, éste debe ser el fin último tanto para el niño, como para todos los grupos etarios: la autoconsciencia emocional. Así, conviene citar las palabras de Damasio (2001):

Es la clave, para bien y para mal, de la vida que se examina, nuestro pase para conocerlo todo sobre el hambre, la sed, el sexo, las lágrimas, la risa, la patada, los puñetazos, el flujo de imágenes que llamamos pensamiento, los sentimientos, las palabras, las creencias, la música, la felicidad. En su grado más sencillo y elemental, la consciencia nos permite reconocer el impulso irresistible de seguir vivos y de desarrollar la preocupación por el ser. En su grado más complejo e intrincado, la consciencia nos ayuda a desarrollar una preocupación por otros seres y a mejorar el arte de vivir (p. 17).

Visto que, la importancia de conocer las emociones durante la etapa infantil, deriva en el desarrollo de buenos hábitos para relacionarse convenientemente con los demás (Giménez-Dasí, Fernández y Daniel, 2016). De esta misma forma, conocer los mecanismos por los cuales opera el cerebro emocional en la etapa infantil y de cómo procesa y decodifica las emociones. Todo dentro de un complejo ingrediente de carga genética, carga ambiental biológica, educación y cultura en el contexto de una invasión hormonal crítica. Este proceso y decodificación «abre» el cerebro y fija nuevos patrones de conducta «individual», siendo absolutamente imprescindible para conocer las raíces biológicas emocionales de esa otra etapa convulsa, que es la adolescencia (Steiner, 2013).

Por lo tanto, una vía para el desarrollo de la autoconsciencia emocional es la vivencia, atención, conocimiento y comprensión de las experiencias del propio mundo emocional

(Sande, 2017). Tal como en el programa infantil de educación emocional *PATHS* en la investigación “*Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies--PATHS Preschool Curriculum*” que afirma que el programa en mención desarrolla efectivamente la autoconsciencia emocional -entre otros aspectos- sobre las propias emociones y las de otros (Arda y Ocak, 2012). Pero no solamente en los niños, sino que también, como lo sostienen Pianta y Hamre (2001), también desarrolla la autoconsciencia en los maestros sobre el comportamiento y las emociones de los niños, así como su sensibilidad ante las necesidades de ellos.

Ahora bien, se determina que las primeras emociones aparecen durante los 2 primeros años de vida (Bisquerra, *et al.*, 2015), y es durante estos primeros años de vida donde se conforman la mayoría de los patrones emocionales del niño. Los niños a los 3 años pueden empezar a aprender a reconocerlas las emociones en ellos y en los demás. Aunque solo sea un inicio, aquí empieza a desarrollarse el mundo emocional con cierto grado de autoconsciencia (Sande, 2017). Durante la etapa de 3 a 6 años, el lenguaje hablado y escrito permite al máximo desarrollo de la imitación, la imaginación y la fantasía infantil, y con ello el despliegue de las emociones (González y Villanueva, 2014). El paso final en el desarrollo del control emocional, sobre los 10 años, se desarrolla sólo cuando los niños poseen la capacidad para la metacognición (Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach, 2006).

Ciertamente los niños en la etapa infantil, actúan basándose en los primeros impulsos. Durante esta etapa temprana, la socialización emocional se presenta de manera contundente, revelando a los niños sus preocupaciones y metas, así como las diferentes formas que están socialmente más aceptadas (González y Villanueva, 2014). Ahora bien, conociendo la espontaneidad de los niños, ellos, pueden herir las emociones de otras personas sin que el causante -los niños- sea plenamente consciente de ello (Bisquerra *et al.*, 2015). Es decir que el hecho de que un niño pueda expresar emoción, no implica que tenga una autoconsciencia clara de lo que una emoción específica significa para él, o para su entorno. El niño simplemente vive la emoción como una totalidad, sin significado intelectual ni simbólico para él. Pues ésta, es una función que requiere cierto grado de madurez (Sande, 2017). Por lo tanto, para que un niño pueda llegar a ser autoconsciente de las repercusiones de sus palabras -y los actos- en los demás, necesita ser mediado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje de autoconsciencia emocional y sus efectos, no está contemplado en las áreas académicas ordinarias de una institución educativa (Bisquerra *et al.*, 2015).

Corbera (2015) afirma que “somos seres intrínsecamente emocionales: vivimos nuestras experiencias y las guardamos en nuestra memoria consciente o inconsciente gracias a la emoción que acompaña a todo acto y a toda vivencia” (p. 59). Poseer autoconsciencia de los estados emocionales, ofrece una flexibilidad de respuesta basada en la historia particular de la interacción con el entorno. Continuamente se están experimentando emociones, pero pocas veces se reflexiona autoconscientemente sobre ellas (Sande, 2017), ya que las emociones son mecanismos inconscientes (Mora, 2013) por la ausencia de su educación. Cabe destacar que dentro de las expresiones emocionales inconscientes, se encuentran las microexpresiones -emociones espontáneas- que duran una fracción de segundo (Ekman y Friesen, 1969), y que sin embargo a pesar de su corta duración, establecen indicios del curso de las acciones.

Por consiguiente, la clave para el acceso a las propias emociones y la capacidad de distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta es, la autoconsciencia. Las emociones autoconscientes, son el conjunto de emociones cuyo rasgo fundamental radica en la evaluación relativa al propio yo (Garner y Hatch, 1989). Estas emociones autoconscientes surgen cuando se produce una valoración positiva o negativa del propio yo. Todo esto se produce en relación a una serie de criterios acerca de si una actuación es adecuada o no, según los diversos ámbitos en los que se pueda expresar (Etxebarria, 2009). Por lo tanto, para controlar los impulsos como consecuencia de las emociones, primero se debe ser conscientes de ellas. Identificar las emociones para luego analizarlas si es conveniente o no pasar a la acción (Glennon, 2013). He aquí la importancia de aprender autoconsciencia emocional para poder realizar actos conscientes (Corbera, 2015), con la implicancia de sus resultados.

Así, la autoconsciencia emocional se ve favorecida en gran medida, mediante la educación emocional. Debido a que enseña al niño a darse cuenta de sus emociones, pensamientos y acciones que podrían precederle. De aquellos que podrían resultar perjudiciales, y en otras, beneficiosos (Sande, 2017). Consecuentemente la capacidad de comprensión en sí mismo produce comprensión empática de los demás. Debido al autoconsciencia y comprensión del yo. Es decir, de dónde vienen los impulsos y conocer las reacciones primarias. Luego, ser capaz de autogestión y autocontrol, manejo de impulsos y conducta emocional, conllevando una expresión de acción hacia un modo que sea un beneficio, más que una agresión (UNESCO, 2017). Así, la autoconsciencia emocional es la atención progresiva a los propios estados internos, donde la consciencia cumple el papel autoreflexivo de la mente, que observa e investiga la experiencia misma de las emociones, incluso en medio de emociones turbulentas (Goleman, 2014). Así, cuanto más abiertos -y

autoconscientes- una persona esté sobre las propias emociones, más hábil será para interpretar las emociones de los demás (Larsen, Diener y Cropanzano, 1987).

Por lo tanto, es crítico cuando el niño sabe que sus emociones son recibidas con empatía, aceptadas y correspondidas (Stern, 1987). Sin embargo, el niño no está preparado para filtrar situaciones emocionales y diferenciar aquellas que son sanas de las que no lo son. Es desde los 3 años, cuando el niño empieza a tener consciencia básica sobre sus estados emocionales, y un inicio de gestión de las mismas (Sande, 2017). Así, la consciencia emocional va evolucionando a lo largo del desarrollo infantil. Desde emociones globales, a experiencias emocionales diferenciadas y complejas. Esta evolución general puede desglosarse en las diferentes habilidades que la componen. Dependiendo de la etapa de la vida, cada componente de la consciencia emocional alcanzará un papel más o menos importante. De esta forma facilita el avance en las tareas evolutivas de ese período (González y Villanueva, 2014) (ver tabla 7).

Tabla 7. EDAD Y CONSCIENCIA EMOCIONAL.

EDAD	COMPONENTE DE LA CONSCIENCIA EMOCIONAL	TAREAS EVOLUTIVAS IMPLICADAS
<b>0-2 años</b>	Atender las emociones de los demás	Vínculo de apego: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intersubjetividad.</li> <li>• Referencia social.</li> </ul>
<b>2-5 años</b>	Diferenciar emociones. Comunicarlas verbalmente.	Cognición social (inicios teoría mente).
<b>6-12 años</b>	No esconder emociones. Consciencia corporal.	Integración grupo de iguales.
<b>Adolescencia</b>	Análisis de las propias emociones. Consciencia corporal.	Formación de identidad: Intrasubjetividad.

*Nota.* Emergencia de los componentes de la consciencia emocional y tareas evolutivas implicadas. González, R. y Villanueva, L. (2014).

Ciertamente, el profundo conocimiento de las emociones debería ser un objetivo importante a ser trabajado desde la etapa infantil (Giménez-Dasí *et al.*, 2016). La mayoría de las personas poseen un bajo nivel de autoconsciencia emocional y su intensidad, además de la causa que las origina. Sin esta autoconsciencia, no se puede esperar el desarrollo de habilidades empáticas y de interacción. Estos son los logros culminantes para la educación emocional. La autoconsciencia emocional y su capacidad para aplicarlas de manera

emocionalmente educada, dependen de la habilidad de hablar sobre las emociones que se vivencian y el porqué de dicha vivencia (Steiner, 2013).

Luego, la reflexión consciente sobre la experiencia emocional permite al niño interrumpir la estrategia emocional en marcha y ganar flexibilidad, adaptándose a la nueva situación (González y Villanueva, 2014). Además, le permitirá desarrollar la capacidad de entender sutilezas e insinuaciones (Prophet, 2012). Precisamente, ésta es la función de la emoción: conseguir que las respuestas del organismo ante los acontecimientos, sean polivalentes (Mora, 2012). Así se logra que no se adopte siempre una respuesta fija ante un estímulo, sino que se escoja la respuesta más adecuada y útil ante cada situación. He aquí la importancia de una adecuada especificación diferencial de los patrones de educación emocional en el bienestar infantil (González y Villanueva, 2014) (Figura 8).

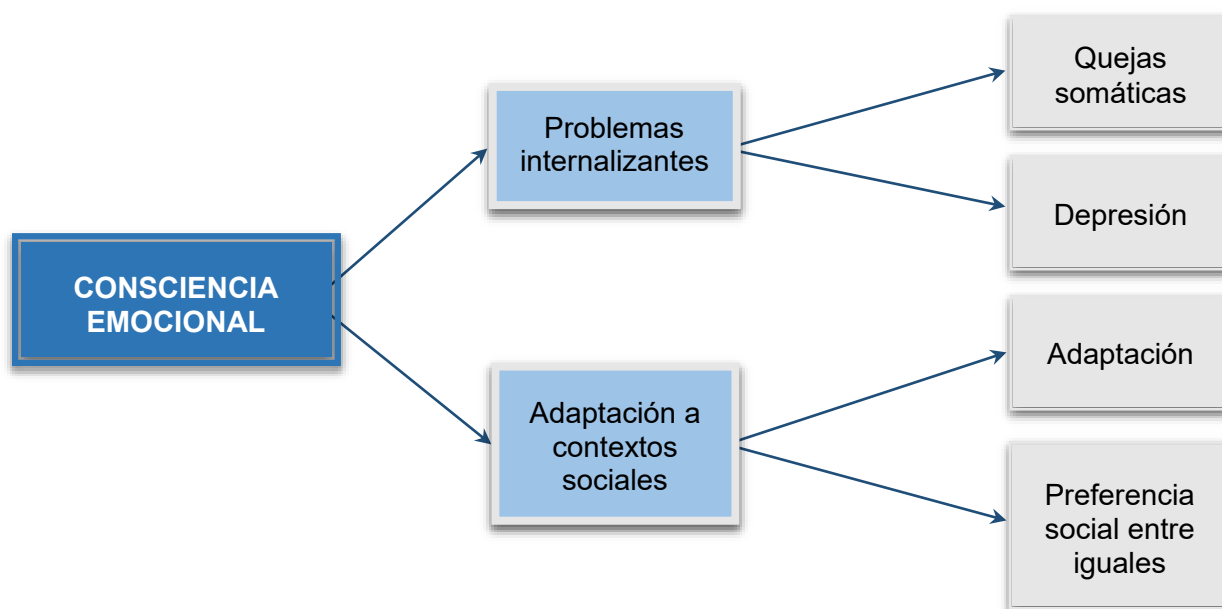


Figura 8. Procesos de la consciencia emocional.

Fuente: González, B. y Villanueva, L., en *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*, (2014).

Es decir que, la correspondiente gestión emocional refiere a la capacidad para canalizar las emociones de forma apropiada. De tal forma que no se produzca un comportamiento impulsivo, sino una expresión emocional adecuada al contexto. Esto es posible a partir de la autoconsciencia emociones propias (Bisquerra *et al.*, 2015). Las mismas que son influenciadas por los pensamientos que generan esquemas de respuesta adaptativas/saludables o, no adaptativas/perjudiciales (Villanueva, 2014). Así, la habilidad consciente de suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales, y mucho más en situaciones de conflicto, donde se hace indispensable una

gestión emocional adecuada (Bisquerra *et al.*, 2015). De ahí que sea considerada como una competencia emocional clave para el bienestar del ser humano (González y Villanueva, 2014).

La autoconsciencia emocional es una competencia emocional (González y Villanueva, 2014) considerada por muchos autores como la competencia más básica. Incluye y permite el desarrollo del resto de competencias emocionales (Eastabrook, Flynn, Hollenstein, 2013; Lahaye, Mikolajczak, Rieffe, Villanueva, Broeck, Bodart y Luminet, 2011; Vierman, Brouwers y Fontaine, 2011), siendo un requisito previo para la inteligencia emocional. También comprende la regulación consciente de los estados emocionales y comportamientos expresivos propios (Bisquerra, 2009; Garner, 2010; Goleman, 1995; Igarashi, Komaki, Lane, Moriguchi, Nishimura, Arakawa, Gondo, Terasawa, Sullivan y Maeda, 2011; Lahaye *et al.*, 2011; Vierman *et al.*, 2011). En definitiva, la autoconsciencia emocional conlleva hacia el bienestar emocional (Bisquerra, *et al.*, 2015). Se podría concluir que la educación emocional y su inteligencia, parte desde la autoconsciencia sobre las mismas.

#### **1.4.2. Inteligencia emocional y competencia parental.**

La familia es la primera escuela de las emociones (Romera, 2017; Bisquerra *et al.*, 2015) y su dinámica es fundamental para dicho desarrollo (Morris, Silk, Steinberg, Myers y Robinson, 2007) y el bienestar (Cheung, Chong, Chan y Bun, 2019) de los niños. Por ende, figura un papel esencial en la educación emocional. Hay que sensibilizar y motivar a los padres para que eduquen a sus hijos en la dimensión emocional (Fundación Telefónica, 2012). De hecho, el clima emocional familiar está estrechamente relacionado con las influencias emocionales mutuas entre los miembros de la familia (Zeman, Cassano, Perry-Parrish, y Stegall, 2006). Los hijos imitan conductas de respuestas emocionales de los padres (Eisenberg, Gershoff, Fabes, Shepard, Cumberland, Losoya, Guthrie, y Murphy, 2001).

Efectivamente, el impacto parental en la competencia emocional comienza en los primeros años de vida (Bisquerra *et al.*, 2015), desde la cuna (Goleman, 2014). Incluso, la educación emocional empieza antes de nacer, desde el momento en que la madre es consciente de que está creando vida en su interior (García, 2016). Ahora bien, desde un punto de vista evolutivo, los primeros agentes de la educación emocional son los padres y la familia en toda su extensión -hermanos, tíos, abuelos, primos-, siendo el hogar el primer entorno de aprendizaje y socialización (Bisquerra *et al.*, 2015). Por lo tanto, la familia y también la sociedad, detentan un papel activo y responsable en la educación emocional (Fundación Telefónica, 2012).

Así pues, la familia es el primer contexto en el que los niños desarrollan su competencia emocional, especialmente a través de las pautas educativas o tipos de estilos de crianza parental (González y Villanueva, 2014). La competencia emocional es la habilidad para comprender, dirigir y expresar los aspectos emocionales propios de la vida. Esto se produce en la capacidad de saber manejar las tareas cotidianas de manera adecuada. Por ejemplo, como aprender, como establecer relaciones interpersonales y sociales, como resolver los problemas de cada día. Adaptándose a las complejas demandas del crecimiento y desarrollo (Jadue, 2003; Rieffe, Villanueva, Adrián y Górriz, 2009), además de mejorar la salud y el bienestar (Rieffe, Meerum y Jellesma, 2008).

Ciertamente los padres pueden ayudar a los niños a explorar su mundo emocional, prestando atención a las cosas que les entusiasman (Glennon, 2013). Así, los niños adquieren hábitos emocionales de sus padres y de la visión que ellos tienen de sus hijos. Una vez que los niños adoptan estos hábitos emocionales, estos se transforman en modelos de lo que es la vida y de cómo será para ellos (Steiner, 2013). Por lo tanto, la implicación de la familia es clave para la educación emocional de sus hijos. Las personas adultas –familiares– son un modelo de comportamiento para los más jóvenes. La idea central sería conseguir el desarrollo de competencias emocionales de los adultos, como motor de desarrollo en los niños y jóvenes. Las competencias emocionales en familia, tienen como objetivo final conseguir un hogar caracterizado por la paz, la armonía y la felicidad (García, 2016).

Consecuentemente, los niños aprenden a gestionar sus emociones a través de la observación de sus padres (Villanueva, 2014). Por ejemplo, si los padres con su mundo emocional crean un ambiente donde cualquier contratiempo se vive como una tragedia, los hijos podrían vivir más emociones negativas y de mayor intensidad. Si por el contrario, los padres relativizan las situaciones emocionales con alta tolerancia a la frustración y alto control de impulsividad, los hijos estarían en mejores condiciones para que las emociones negativas produzcan una mínima afectación (Bisquerra, *et al.*, 2015). Existen argumentos sólidos para considerar que las relaciones padres-hijos afectan también a las relaciones hijos-pares, y viceversa (Reich y Vandell, 2011). Todo ello posee una enorme incidencia en el desarrollo infantil, tanto a nivel emocional como social (Denham, Warren, Von Salisch, Benga, Chin y Genagu, 2011). De modo que el primer lugar donde parece oportuno dirigir la mirada es, en el entorno familiar. Por ende, también en las familias es necesario el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, *et al.*, 2015).

Cabe destacar que, los vínculos afectivos que los padres empiecen a forjar con sus hijos desde sus primeros momentos de vida, dejarán en ellos una huella emocional. Y desde estas

primeras interacciones se empezarán a compartir y contagiar emociones, hilando así el mundo emocional entre los padres e hijos. Lo que pone a funcionar ese engranaje de su primera escuela emocional, siendo los padres, un referente y modelo para sus hijos. Este modelado es especialmente relevante desde el punto de vista emocional. Un padre o madre competente emocionalmente dispondrá de más recursos para ayudar a su hijo a ser emocionalmente más inteligente (Bisquerra *et al.*, 2015).

Después, los padres en el quehacer cotidiano deberían guiar a sus hijos en la toma de consciencia, gestión y aprovechamiento de su mundo emocional. La educación de las emociones pasa porque los padres hablen de ellas con sus hijos, se las expliquen, empaticen con él y les ayuden a reflexionar sobre su origen y su función. Sobre por qué y para qué las están sintiendo, la relación que tienen con sus decisiones y acciones y cómo puede aprender de ellas para evolucionar y madurar. Unos padres emocionalmente sanos y coherentes tendrán más fácil educar equilibradamente a sus hijos (Sande, 2017). Los padres son la pieza fundamental en el desarrollo emocional de los niños, es importante que adquieran esta consciencia y responsabilidad respecto a la educación de sus hijos. Cuando los padres se relacionan emocionalmente con sus hijos, dichas impresiones emocionales adquiridos en aquella etapa, y en el transcurso de su vida, son activadas permanente e inconscientemente (Bisquerra *et al.*, 2015).

Otro ejemplo, es cómo muchos padres enseñan a sus hijos que las emociones negativas que experimentan deben ser, o bien ignoradas: «*simplemente no le hagas caso*», o bien cambiadas: «*no te enfades por eso*» o, algunas veces, incluso, debe sentirse vergüenza por experimentarlas: «*no seas un llorón*» (González y Villanueva, 2014). Las características personales y emocionales de los padres y el entorno familiar pueden influir en el desarrollo emocional, cognitivo y físico de los niños (Costa, 2013; Ceballos y Rodrigo, 1998; Costa, 2013). Esto podría estar afectando a la conducta y el aprendizaje en la escuela (Jadue, 2002). Por ejemplo, el estrés y las críticas de los padres aumentan los niveles de riesgo de angustia, y por ende, el bienestar y los logros académicos. En este sentido, la calidad de la relación con los padres influye en la autoestima de los niños y adolescentes; además es un buen predictor de un apego seguro (Catarina, 2014).

Un aprendizaje que potencie las competencias emocionales en los padres, va a beneficiar a los hijos en su relación con el entorno y con ellos mismos. Sea esto en la edad escolar, o en el posterior desarrollo como adultos. Consecuentemente mejorarían sus habilidades personales y sociales (González y Villanueva, 2014). Los padres tienen un papel fundamental en la regulación de las emociones (González y Villanueva, 2014) y deberían



iniciar este proceso lo más temprano posible, atendiendo en ellos su propio mundo emocional y cuidando de relacionarse con el niño de manera sana y equilibrada (Sande, 2017).

En efecto, los padres deben participar activamente en la educación de sus hijos. Animándolos a permanecer en contacto con sus emociones, ayudándolos a reconocerlas y comprenderlas. Gracias a que, educar emocionalmente a los niños, significa abrir las puertas de par en par de ese cúmulo de emociones, para que ante todo, compartan aquellas que estén fuera de lugar. Si se educan a los niños con un alto nivel de inteligencia emocional, serán adultos equilibrados (Glennon, 2013). Por lo tanto, si los padres dominan la gestión de sus emociones, de esta misma forma, pueden ayudar a sus hijos a gestionarla adecuadamente. Con cada una de las cuestiones básicas de la inteligencia emocional: aprender a reconocer, elaborar y aprovechar sus emociones, a empatizar y enfrentarse a las emociones que surgen en las relaciones. Así, los padres deberían guiar emocionalmente a sus hijos, no mostrándose crítico, sino hablando con ellos de sus emociones y de cómo comprenderlas y resolver situaciones desafiantes. Como por ejemplo a lo que deben hacer como alternativa a los golpes, o al aislamiento cuando estén tristes. Así, la recompensa para los hijos cuyos padres son emocionalmente expertos, es una sorprendente gama de ventajas que abarcan y van más allá del espectro de la inteligencia emocional (Goleman, 2014) y que perduran a lo largo de la vida con consecuencias beneficiosas a nivel personal y profesional.

#### **1.4.3. Inteligencia emocional en el ámbito laboral.**

La mayor parte de nuestras vidas -casi una tercera parte-, donde se produce una considerable interacción humana, es en el trabajo, aquí también se suscitan una gran cantidad de emociones. De aquí que se haya considerado este apartado por la importancia que conlleva la inteligencia emocional en el ámbito laboral, y su influencia en la sociedad. Por lo tanto, hay que considerar que la inteligencia emocional facilita la inserción laboral y potencia la empleabilidad (Caruso y Wolfe, 2001; Hettich, 2000). Además ayuda a mejorar el desempeño y comportamiento laboral (Rexhepi y Berisha, 2017; Sharma y Mahajan, 2017). En la actualidad, la sociedad laboral demanda profesionales que destaquen en la forma de trabajar, la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, así como en la cualidad y calidad de las relaciones humanas, la flexibilidad o la capacidad de adaptación (Repetto, Pena, Mudarra y Udibarri, 2007). En este entorno también se escogen decisiones -acciones- desde una perspectiva emocional (Evans, 2002). Por lo tanto, la clave para una toma de decisiones acertadas, es estar en sintonía con nuestras emociones (Goleman, 2014). Es decir, que tanto empleado y el empleador, posean equilibrio emocional (OCDE, 2001).

A pesar de que históricamente se ha ignorado el papel central de las emociones en el campo laboral, en detrimento de los empleados y de las personas a las que sirven (Gerson, 2017), actualmente las empresas consideran la inteligencia emocional como una habilidad importante y necesaria. Especialmente en lo referente al desarrollo, rendimiento y productividad de sus empleados (Goleman *et al.*, 2013). Por dicha razón, el rendimiento óptimo de los empleados se debe más a la inteligencia emocional, que a la gestión de la actividad y el cociente intelectual (Dulewics y Higgs, 2000). Sin embargo, en la mayoría de los sistemas laborales todavía se estimula un comportamiento emocional contraproducente (Evans, 2002).

Visto que la inteligencia emocional impacta tanto a nivel intra e interpersonal, por la forma en como el empleado experimenta diversas situaciones (Solano, 2013), y que la mayoría de las emociones se experimentan en interacción con otros, sea en relación interpersonal o situaciones de grupo (Bisquerra, *et al.*, 2015), es primordial establecer relaciones laborales gratificantes y el disfrute del trabajo con otros. Tales como: aprender a trabajar en equipo, en cooperación, donde prime el diálogo y participación, y comunicarse asertivamente en la resolución pacífica de conflictos. Todo esto produce relaciones interpersonales laborales sanas y nutritivas (UNESCO, 2017). Y debido a que existe una creciente demanda para hacer que otras personas se sientan a gusto, se está produciendo un cambio de perspectiva en el mundo real de empleados con empatía y talento. Por lo que se debe proporcionar capacitación en habilidades emocionales a todos los empleados (Gerson, 2017). Consecuentemente el desempeño eficiente de los empleados, crea historia de éxito para una empresa (Sharma y Mahajan, 2017).

Por ejemplo, en un estudio reciente, *“Emotional Intelligence and Employee Performance: An Intervention Based” Experimental Study*, se encuentran consecuencias positivas en una significativa relación directa entre inteligencia emocional y rendimiento laboral (Munir y Azam, 2019). La inteligencia emocional es contemporáneamente innovadora y rompe paradigmas laborales actuales (Goleman, Boyatzis y McKee, 2013). En efecto, las organizaciones valoran en un mismo grado de importancia el cociente emocional, conjuntamente con el intelectual, preparación académica y experiencia laboral (Qualter y Pool, 2018; Gerson, 2017). De modo que se está acuñando el término "trabajo emocional" para describir procesos en la gestión emocional dentro del ámbito laboral (Gershon, 2017). Así, el trabajo emocional es aquel donde se integran las competencias emocionales y profesionales de un empleado. Tanto a la hora de gestionar equipos, como de atender al público o asistir a personas enfermas o dependientes (Ordoñez, 2017), entre otros. Cada vez se está contratando empleados con un mayor nivel de inteligencia emocional (Cadman y Brewer,

2001), debido a que esto puede hacer la diferencia entre un empleado destacado, y uno que simplemente sobrevive (Gershon, 2017).

También en otros estudios próximos, se ha encontrado evidencia de considerar dicha habilidad en sectores laborables de servicios diversos e industrias a la hora de contratar personal. Tales como la hotelera (Karimi, 2014), marketing (Bande, Fernández-Ferrín, Varela y Jaramillo, 2015), ventas al por menor (Sony y Mekoth, 2016), servicios hospitalarios -de salud- (Samiuddin, Ahmad, y Kazmi, 2017), y educación (Zeidner y Matthews, 2017). Por lo tanto, un mayor nivel de inteligencia emocional redundará en resultados positivos y sobre todo, en un mejor desempeño de los empleados (Munir y Azam, 2019). Este desempeño laboral tiene asociación directa con la inteligencia emocional (Rexhepi y Berisha, 2017), en casi todos los tipos de trabajo (Cherniss, 2001), a mayor desarrollo de inteligencia emocional, mejor desempeño laboral y viceversa. Esto indica que la inteligencia emocional es una habilidad a ser desarrollada para prosperar en el ámbito profesional y poder alcanzar un alto grado de bienestar, satisfacción profesional y personal (Romera, 2017). Dicha habilidad ayuda a las personas para trabajar en equipo, colaborativamente, libre de manipulación y coacción, empleando las emociones para unir empleados de forma empática y elevar la calidad de vida colectiva (Steiner, 2013).

Así, la inteligencia emocional está directamente relacionada con la satisfacción personal y el desempeño laboral, donde los empleados que gestionan convenientemente sus emociones, reconocen los efectos en su comportamiento y resultados laborales (Psilopanagioti, Anagnostopoulos, Mourtou y Niakas, 2012; Shooshtarian, Ameli y Aminilari, 2013). Visto que las emociones entorpecen o favorecen la capacidad para pensar o planificar, para llevar a cabo el entrenamiento con respecto a una meta distante, para resolver problemas y conflictos. Definen el límite de la capacidad para utilizar las habilidades mentales innatas, y determinar el desempeño laboral. Y en la medida en que un empleado esté motivado por emociones de entusiasmo y placer con respecto a lo que hace –o incluso por un grado óptimo de ansiedad-, dichas emociones conducirían a logros (Goleman, 2014). Consecuentemente ayudan a los empleados a realizar su tarea o trabajo de tal manera que garantice el resultado deseado para la empresa (Jung y Yoon, 2012).

También hay que considerar que las emociones de un empleado, están dirigidas a perseguir ciertas preocupaciones idiosincrásicas -por ejemplo: objetivos laborables y profesionales-. Como consolidar una posición dentro del grupo de iguales, mantener una amistad, o recibir la aprobación parental, todo, dentro del entorno laboral (González y Villanueva, 2014). Las emociones de un empleado y el clima emocional laboral en las

organizaciones es de interés para la efectividad, rendimiento, bienestar (Bisquerra *et al.*, 2015) y la integridad de los empleados (Solano, 2013). Tal como lo demuestra uno de los resultados de la investigación *“La inteligencia emocional y su influencia en la gestión personal y productiva de los microempresarios”*, donde se concluye que la inteligencia emocional ofrece una ventaja competitiva. Puesto que permite fortalecer la automotivación, las relaciones interpersonales, el autoconocimiento, el autocontrol y la empatía (Velásquez, Suárez, Serrano y Yance, 2016), demostrando los beneficios y efectos de saber gestionar las emociones en el ámbito laboral (Mercè y Soler, 2014).

Hay que tener en cuenta que la inteligencia emocional se va desarrollando en gran medida con la interacción social. Donde deben producirse situaciones de cooperación, negociación, intercambio, discrepancia, cuestionar, ejercer la crítica constructiva, competir, defender los propios derechos y los de otras personas, crear y modificar normas, resistir a la presión de grupo, solucionar conflictos, regular las emociones en situación de conflicto, etc. (Bisquerra *et al.*, 2015). Por lo tanto, las relaciones humanas laborales están influenciadas más por factores emocionales que por factores racionales (Sharma y Mahajan, 2017).

Cabe considerar de interés que, dimensionar el aspecto emocional significa asumir la interdependencia de los empleados (Ordoñez, 2017). Por ejemplo, los empleados que se sienten identificados con su trabajo, no experimentan problemas serios con sus emociones. En cambio, sí, los empleados que no se sienten identificados con su puesto laboral (Bisquerra, *et al.*, 2015). Como consecuencia, cuando un empleado está cómodo en su puesto, es más productivo, por ende, la empresa obtiene mayores beneficios (Ayuso, 2016), siendo lo contrario para el que no lo está. Sobre este último aspecto, si un docente – empleado- en su entorno laboral experimenta disonancia emocional en clase porque que no es acorde con su rol de docente (Bisquerra *et al.*, 2015), afectaría tanto su desempeño profesional como la de los estudiantes.

Por otro lado, la rápida reducción del sector industrial significa que la mayoría de profesionales poseen trabajos que requieren habilidades emocionales, ya sea trabajando directamente con los clientes o colaborando con un equipo corporativo en algún proyecto (Gershon, 2017). La inteligencia emocional no es solamente un atributo de las personas, los grupos pueden llegar a ser equipos con inteligencia emocional. La inteligencia emocional de un grupo se asienta en las mismas competencias que exhibe una persona emocionalmente inteligente: consciencia emocional, regulación emocional, competencia social, etc (Bisquerra, *et al.*, 2015). De esta forma, al poseer esta habilidad, podrá monitorear emociones propias y ajenas, distinguiéndolas y usando dicha información para guiar los pensamientos y acciones

(Shooshtarian *et al.*, 2013; Yuan, Wan-Lung, Jia-Horng y Kuang-Pin, 2012) que benefician tanto al empleado, como a la empresa.

A saber, los investigadores Narayana y Narasimham (2018) basados en su estudio “*Dynamics of Emotional Intelligence and Job Performance*”, afirman que las empresas que persigan altos rendimientos, deben prestar más atención a la inteligencia emocional de su fuerza laboral. Debido a que la consecución de los objetivos laborales, está en el corazón de lo que hacen las personas desde su dimensión emocional (Gershon, 2017), de modo que deberían crearse empresas emocionalmente inteligentes (Megías, Magallón y Bresó, 2011) que promuevan un compromiso emocional entre ellas y sus empleados, ya que esta clase de empresas serían capaces de atraer a los mejores empleados (Mercè y Soler, 2014).

En particular, disponer de una buena inteligencia emocional ayudará en el futuro a encontrar trabajo en un mundo en que los oficios técnicos irán, poco a poco, siendo fagocitados por la robótica. La solución podría enmarcarse en el ámbito de la inteligencia emocional. Ya que por un lado se reforzarían trabajos existentes, y por otro, configurar nuevas modalidades de empleo (Ordoñez, 2017). Existen efectos positivos no solamente entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral (Shahhosseini, Silong, Isamil y Nak, 2012; Sharma y Mahajan, 2017), sino que además repercute en la satisfacción laboral, el servicio entregado al usuario y la satisfacción de éste (Danquah y Wireko, 2014; Opuni, Opoku, Oseku-Afful, 2014), como también en el desarrollo de otras competencias, el crecimiento individual y las habilidades de liderazgo (Solano, 2013).

Bennis (2001) fundador del *Leadership Institute, University of Southern California*, afirma que la inteligencia emocional es responsable entre el 85 y 90% del éxito de los líderes empresariales. Esto se ve respaldado por un metaanálisis realizado por Joseph, Jin, Newman y O’Boyle (2015) quienes demuestran que la inteligencia emocional es un fuerte predictor del liderazgo exitoso. Las claves del liderazgo se asientan en competencias emocionales, al saber encauzar positivamente emociones de otros y orientarlas hacia el entusiasmo. Cuando los líderes encauzan emociones en dirección positiva, movilizan lo mejor de las personas, estando dispuestas a colaborar desde la propia convicción. El líder emocional sabe que las emociones se contagian (Bisquerra *et al.*, 2015), posee la capacidad de comprender, inspirar e influir en sus emociones y la de otros (Sharma y Mahajan, 2017).

Efectivamente la inteligencia emocional es un elemento importante en el desarrollo del liderazgo (Zárate y Matviuk, 2012; Del Pino y Aguilar, 2013). Las emociones pueden ser potentes conductores del estado de ánimo del grupo de colaboradores. Este tipo de líder es

capaz de crear un clima emocional positivo, apropiado para implicar a todo el equipo en un proceso de cambio para la mejora permanente. El líder que regula bien sus emociones, se compenetra con sus colaboradores, ayuda a centrarse en un objetivo común, construye una percepción de grupo compacto, crea comunidad, contribuye a crear un clima emocional positivo. Es optimista y realista al mismo tiempo (Bisquerra *et al.*, 2015). Consecuentemente, las emociones son un producto que todo líder -y docente- debe saber administrar (Vince y Gabriel, 2011). Finalmente, como analogía, podría concluirse que toda institución educativa de cualquier nivel, también se consideraría como una empresa. Y como tal, debe velar por el bienestar y desarrollo emocional de sus empleados: los docentes, y convertirlos en líderes. Facilitando un ambiente, clima y relaciones laborales beneficiosas, ya que esto se reflejaría en la interacción entre todos los actores de la comunidad educativa.

#### **1.4.4. Inteligencia emocional e inclusión social.**

La inclusión social, en todas las áreas de la vida, ha cobrado relevancia en las sociedades que desean el buen vivir para sus ciudadanos. Su última finalidad es adquirir habilidades sociales para convivir y ser ciudadanos competentes (Fernández, 2013). Por ende, la inclusión social es de carácter comunitario, necesita la participación de la familia, instituciones educativas, voluntarios, proveedores de servicios de salud, entre otros (Soresi, Nota y Wehmeyer, 2011). No obstante, sigue siendo insuficiente (Bonafant y Tarabini, 2012). En cuanto al área de la presente investigación, cabe plantearse: ¿afecta la inteligencia emocional en la inclusión social? o ¿cómo afecta la inteligencia emocional en la inclusión social? En respuesta, Fernández (2011) afirma que poseer inteligencia emocional enriquece las habilidades adaptativas. Las emociones son el origen y motor de la adaptación social y cultural (Bisquerra, García y Pérez, 2015).

El mundo emocional de las personas es de gran complejidad. Todos y cada una de las personas con las que se interactúan diariamente poseen un mundo emocional propio, increíblemente rico, de una complejidad inabarcable, y que además, han tenido que aprender a manejar en la mayoría de los casos, cuando eran niños y por sí solos. Así, la interacción con el entorno y las relaciones emocionales son permanentes (Sande, 2017). Ciertamente se envían señales emocionales en cada encuentro, y esas señales afectan a aquellas personas con las que se interactúa. La capacidad de utilizar la propia inteligencia emocional para manejar las emociones de otro, es la esencia del arte de mantener relaciones y actuar de una manera que dé forma a esas emociones (Goleman, 2014). Convendría afirmar como lo hace Bisquerra (2016) “tenemos necesidad de compartir emociones” (p. 21). Este compartir podría

establecerse como un compromiso emocional, el mismo que conlleva hacia la inclusión social (Brondino, Dodero, Gennari, Melonio, Pasini, Raccanello y Torello, 2015).

Sin embargo, Bisquerra, *et al.* (2015) sostiene que la gente cree equivocadamente que sus emociones son claras y transparentes, pero en realidad no son percibidas por los otros como se espera. Esto causa una percepción equivocada de las percepciones de las emociones, tanto en uno mismo como en los otros. En consecuencia, se produce un malentendido emocional que puede tener efectos en las relaciones, en forma de prejuicios o discriminación social. Las emociones expresadas por una persona, tienen influencia en su grupo social. La norma social incluye la experiencia y expresión emocional. Las emociones están gobernadas por expectativas sociales, que reflejan y mantienen las estructuras sociales (Parkinson, 1995), presuponiendo una cultura común (Camps, 2011). Las personas inherentes a un grupo, experimentan emociones compartidas por todo el grupo, las mismas que se expresan de forma diferente dentro de su propio grupo, que fuera de este (Bisquerra, *et al.*, 2015). De ahí que, su posible exclusión, podría afectar sus emociones (Messiou, 2012). Las emociones no dejan de ser un lenguaje en sí mismas, a través del cual se puede facilitar o entorpecer la comunicación con lo demás (Mora, 2012). Por lo tanto, la inteligencia emocional permite ser empático con el otro y sus diferencias (Echeita, 2013), en su necesidad de inclusión social.

Aun así, las emociones influyen no solamente en la inclusión social, sino también en la exclusión de la misma. Por ejemplo, en la investigación *“Why do the lonely stay lonely? Chronically lonely adolescents’ attributions and emotions in situations of social inclusion and exclusion”* (Vanhalst, Soenens, Luyckx, Van Petegem, Weeks y Asher, 2015) se relaciona niveles altos de emociones negativas con la soledad crónica y su hiposensibilidad a la exclusión social, perpetuando su soledad. La causa, una atribución desadaptativa de las experiencias emocionales. Otra investigación sobre inclusión social, *“Disability and Social (In) Security: Emotions, Contradictions of ‘Inclusion’ and Employment and Support Allowance”* (Grover y Piggott, 2013), concluye que, a pesar de incluir personas con discapacidad mediante beneficios de seguridad social y tratamientos discursivos, construido con sólidos matices emocionales, lo que realmente sucede es la exclusión y su estigmatización.

Luego, en la investigación, *“Software for Teaching Emotions to Students with Autism Spectrum Disorder”* realizada por Lozano, Ballesta y Alcaraz (2011) concluye que el software educativo para la enseñanza de las competencias emocionales, ayuda a los niños con trastornos del espectro autista, a comprender las emociones. Además que mejoran las competencias sociales, por lo tanto, su inclusión social y sentido de pertenencia (Osborne y

Reed, 2011). Por último, en la investigación *“Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social”* (Delgado, 2016), se evidencia la posibilidad de intervención en las emociones, a través de la evocación de recuerdos vinculatorios. Esto conlleva a una mejoría en su calidad de vida. Y no sólo de ellos, sino también de sus familiares y cuidadores, resultando en una mejoría para su inclusión social. Se podría establecer que la inteligencia emocional de una persona, mejora las capacidades de adaptación a su entorno, y por ende su inclusión social. ¿Acaso las personas con necesidades de inclusión no experimentan emociones? Probablemente es el grupo social que experimenta las más intensas emociones.

Las nuevas sociedades deben aprender a reconocer sus diversidades como aspectos que enriquecen a todos, en beneficio de situaciones que redunden en el bien común (Peña, 2018), contribuyendo a la mejora y cambio hacia la igualdad de oportunidades (Valcarce, 2011). Dicha diversidad y enriquecimiento también son elementos enriquecedores en la proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2011). Así que la educación es necesaria para la inclusión social (Bonal y Tarabini, 2012), transformando los sistemas educativos (Simonstein, 2007) y adaptando su oferta educativa a la diversidad social (Valcarce, 2011). Ciertamente cada estudiante aprende a su manera (Fernández, 2013). Sin embargo, cabe destacar que, para obtener resultados satisfactorios en la inclusión social dentro de la educación, los docentes deben estar capacitados en cómo reducir dificultades emocionales de los estudiantes (Osborne y Reed, 2011), siendo sensibles ante las necesidades emocionales del alumno (Castejón, González, Núñez y González, 2008). Una actitud positiva de los docentes hacia la inclusión social, es primordial (Čagran y Schmidt, 2011).

Por ejemplo, los niños que padecen el síndrome de Asperger, y aquellos con síndromes ansiosos o depresivos, dedican parte de su atención de forma inconsciente, a la lectura emocional de las caras y posibles expresiones de amenaza. Esto desvía su foco de atención en detrimento de su aprendizaje (Mora, 2013). Por lo tanto, la escuela inclusiva debe basarse entre otras cosas, en la manera de cómo se gestionan las emociones dentro y fuera del salón de clases, y entre todos los miembros de la comunidad educativa (Navareño, 2012). Educar en las emociones a los niños con necesidades de inclusión, ofrece mejores posibilidades de utilizar el potencial intelectual que la genética les haya brindado (Goleman, 2014). De igual forma, ofrece una adecuada adaptación a las circunstancias de su entorno, provocando un estado de bienestar físico, mental y psicológico, basado en las emociones (Perpiñán, 2013). Esto facilita comportamientos sociales positivos y un sentido de pertenencia (Osborne y Reed, 2011).



Recapitulando, la educación emocional en una escuela con inclusión social, es un movimiento más amplio que la integración de niños con discapacidad. Su objetivo radica en hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad (Simonstein, 2007) y equidad (Guillén, 2016).

### **1.5. Líneas de investigación: conexiones con la neurociencia, la neurodidáctica y la neurosicología.**

Acerca del presente apartado, hay que destacar que al parecer las nuevas líneas de investigación sobre educación emocional, se ven fundamentados y fortalecidas por los conocimientos adquiridos en la Neurociencia y las exploraciones del cerebro. Así, en un inicio, durante las décadas de los 70, 80 y 90, a través de la imagen por resonancia magnética y la tomografía por emisión de positrones, abren el campo para la comprensión y la visión del interior del cerebro. Es importante resaltar que dicha exploración del cerebro se la realiza mientras el individuo está consciente (Ibarrola, 2016), y desde la interdisciplinariedad, que concibe al ser humano como una unidad indisociable: biológica, psicológica, social y espiritual (Ibarrola, 2016). Por lo tanto, y en relación al presente trabajo investigativo, si en el proceso de enseñanza-aprendizaje se consideran las necesidades globales del niño, tales como: cognitivas, emocionales, sociales y físicas, más allá de lo académico, se facilitaría un mejor desarrollo y funcionamiento cerebral (Diamond, 2010). De ahí que la Neurociencia contribuye considerablemente para la comprensión de la educación emocional. Pues dicha comprensión se origina en conocimientos obtenidos en áreas específicas de dicha ciencia: la Neurociencia Afectiva y Social, así como de la Neurociencia Cognitiva (Bisquerra, *et al.*, 2015).

Ahora bien, la información basada en datos neurológicos, sugiere una ventana de oportunidades para modelar hábitos emocionales en los niños (Goleman, 2014). De esta forma “la Neurociencia comienza a aclarar los ingredientes neuronales de lo que conocemos como emoción, curiosidad, atención, consciencia, procesos mentales, aprendizaje, memoria y consolidación de la memoria” (Mora, 2013, p. 20). Dichos “ingredientes” deben contener el componente lúdico (Guillén, 2019), ya que la diversión, alegría, imaginación, creatividad, conocimientos e implicación que aporta este componente, genera motivación y el deseo de seguir aprendiendo (Forés y Ligioiz, 2009). Así, Guillén (2019) afirma que se debería dar mayor importancia al aprendizaje, a través del juego y la educación emocional.

Por ejemplo, en la investigación “*Tomando en cuenta la neurodidáctica en educación infantil: una experiencia práctica*” (Cantó, Serrano y Hurtado, 2016), se emplean 4 estrategias neurodidácticas. De estas 4, 2 se relacionan con la educación emocional, a citar:

- 1) Conectar emocionalmente para luego redirigir cognitivamente.
- 2) Alfabetización emocional conductual.

Dichas estrategias citadas, alcanzan un 100% de efectividad, en las que se concluye que las estrategias basadas en la neurodidáctica son eficaces para mejorar el ambiente del salón.

De ahí que, la Neurociencia junto a la educación, nace la Neuroeducación, integrándose como ciencia a la Psicología, la Sociología y la Medicina. Todo esto en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, así como también el cómo enseñar mejor por parte de los docentes. Con el nacimiento de la Neuroeducación, también están naciendo nuevas disciplinas relacionadas, como: la Neurofilosofía, la Neuroética, la Neurosociología y la Neuroestética. También se habla de la necesidad de extraer conocimiento que aporten la Neurociencia Cognitiva en cooperación con la Psicología Cognitiva, con motivo de llevarlos a las aulas para aprender más y mejor (Mora, 2013). Del mismo modo, con el nacimiento de la neurodidáctica, se establece la comunicación recíproca entre la investigación neurocientífica sobre el aprendizaje y la práctica educativa (Bisquerra *et al.*, 2015), esto es, el cerebro dentro del proceso didáctico. Es interesante comprobar como una vez más la Psicología, la Sociología y la Medicina aportan a la educación, mediante la Neuroeducación. He aquí el debate del por qué la Pedagogía tiene influencias de otras ciencias. Probablemente necesita de ellas y éstas a su vez necesitan de la Pedagogía.

Cabe añadir que la Neuroeducación sostiene que, “una buena educación produce cambios profundos en el cerebro que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje posterior y propio del desarrollo del ser humano” (Mora, 2013, p. 17). Sabiendo que el cerebro posee una enorme capacidad de reorganización y adaptación a su entorno, debido a su gran plasticidad. Consecuentemente, esta realidad debe ser aprovechada para establecer estrategias de aprendizaje, basadas en emociones como la curiosidad y novedad. Ya que estimulan la aparición y reorganización de redes neuronales (Blakemore y Frith, 2010). El aprendizaje con implicaciones emocionales conlleva su memorización y uso frecuente, contrario a los que no tienen codificación emocional (Ibarrola, 2016). La Neuroeducación proporciona las herramientas para lograr un equilibrio entre emoción y cognición, de manera tal que se formen ciudadanos críticos y con una predisposición provechosa (Mora, 2013). Otro aspecto importante de la Neuroeducación, es que la motivación crece con la incertidumbre de la recompensa y las habilidades no relacionadas con el estudiante, es decir, el azar. Esto

implica un aumento significativo de la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje (Howard-Jones, Demetriou, Bogacz, Yoo y Leonards, 2011).

Incluso, los docentes consideran la necesidad de poseer un mayor dominio en la Neurociencia, la Psicología y las Ciencias de la Conducta. Es por ello que actualmente se ha concebido la figura de un nuevo profesional que bien podría llamarse «neuroeducador». Aquellos capaces de detectar en cada niño ciertas enfermedades o déficits (o en exceso), aún con síntomas sutiles, que les impidan aprender correctamente (Mora, 2013). Por ejemplo, en los últimos años, a través de técnicas de neuroimagen aplicada, tanto a personas con daño cerebral y sin él, está comprobándose como se activan determinadas estructuras cerebrales debido a las emociones (González y Villanueva, 2014). Por lo que se afirma que la intervención educativa provoca cambios en la estructura y organización del cerebro (Kalbfleisch, 2008; Erickson, Voss, Prakash, Basak, Szabo, Chaddock, y Wojcicki, 2011). Ciertamente es importante que la Neurociencia permita diseñar estrategias didácticas y metodológicas más eficaces hacia el aprendizaje, en términos que los docentes puedan interpretar, tomando en cuenta la diversidad del estudiantado, promoviendo la mayor cantidad de interconexiones neuronales en el cerebro (Paniagua, 2013). Efectivamente “la Neurociencia es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro” (Mora, 2013, p. 25).

Para concluir este apartado de como la neurociencia ha forjado bases en otras ramas para el estudio humano, está la Neuropsicología. Aunque en un principio estudia las relaciones de cerebro-lenguaje (Abad, Brusasca y Labiano, 2009), actualmente lo hace en las relaciones entre conducta y cerebro, tanto en sujetos sanos como en quienes han sufrido algún tipo de lesión cerebral (Kolb y Whishaw, 2015, Rains, 2003). Básicamente se enfoca más en el análisis de funciones mentales superiores y sus correspondientes patologías, tales como, afasias, apraxias, agnosias y amnesias. De esta neurociencia surge una especialidad: la Neuropsicología Infantil o Neuropsicología del Desarrollo. Su objetivo principal es estudiar las relaciones entre conducta y cerebro durante la niñez (Abad, Brusasca y Labiano, 2009). Además de comprender la función del sistema nervioso durante las primeras etapas de la vida y de cómo el cerebro compensa lesiones que pudieran producirse (Kolb y Wishaw, 1986), sabiendo que el conjunto de sistemas neurofuncionales durante la etapa infantil, se produce dentro de un desarrollo dinámico (Portellano, 2005). Es interesante destacar que la Neuropsicología, al igual que la Pedagogía, se nutre de diferentes aportes del conocimiento (Berenbaum, 1999).

A continuación, Abad, Brusasca y Labiano (2009), establecen 5 razones que justifican una creciente importancia de la Neuropsicología Infantil:

- 1) Nuevas poblaciones infantiles, como los niños con VIH y los prematuros.
- 2) Mejores condiciones asistenciales de supervivencia para niños en riesgo.
- 3) La preescolarización de los niños.
- 4) Prevención del fracaso escolar debido a trastornos neuromadurativos.
- 5) Diversas patologías del sistema nervioso infantil: hiperactividad, trastornos por déficit de atención, alteraciones de aprendizaje, trastornos psicomotores y del lenguaje, entre otros.

Así pues, existe una relación entre el eje principal de esta investigación y la Neurociencia, las emociones y sus respuestas conductuales, en conjunto con la Neuropsicología de las emociones en la infancia. Como por ejemplo la existencia de neuronas “espejos” (Rizzolatti y Craighero, 2009), que permiten detectar las emociones de otros e imitarlas. Otro dato interesante del aporte de las Neurociencias –con la neuroimagen-, y de la Neuropsicología –observación psicofisiológica-, es el proporcionado por la investigación *“Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: estudios con niños y primates no humanos”* (Loeches, Carvaja, Serrano y Fernández, 2004), sobre la lateralización cerebral emocional, en el que se concluye que el hemisferio izquierdo domina las emociones positivas y el hemisferio derecho las negativas. Cabe recordar, como se ha mencionado antes, que no necesariamente lo negativo es perjudicial y lo positivo es beneficioso. En otro aspecto, se constata una vez más como la Pedagogía se sigue nutriendo de otras ciencias, tales como las citadas en este apartado. He aquí como se complica la separación que algunos críticos desean entre la Pedagogía y las ciencias de las que se ve fortalecida.

**CAPÍTULO III**  
**EDUCACIÓN EMOCIONAL**

*“La emoción es la energía que mueve al mundo”*

Francisco Mora

## 1. Contextualización de la educación emocional.

Cabría empezar por la pregunta ¿Qué es la educación emocional? Es el desarrollo de competencias en gestión emocional, aprendiendo a expresar tanto las emociones positivas como negativas (Bisquerra *et al.*, 2015) y a entenderlas (Camps, 2011), conduciendo al ser humano hacia una vida emocionalmente más consciente y equilibrada (Sande, 2017). Pero, a pesar que desde finales del s. XX surge un interés considerable sobre el rol de las emociones en la educación (Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2017) y su influencia, todavía se sigue considerando una de las *asignaturas pendientes* en todos los niveles de la educación, (Sande, 2017; Giménez-Dasí *et al.*, 2016). Tanto en el sistema educativo -específicamente ecuatoriano y probablemente en muchos otros países de la región- como en todos los actores de la comunidad educativa. Sin embargo, en España parece que ha pasado *de moda* y ha regresado a la era de la cognitivización.

No obstante, según Collado (2016), el ser humano ha desarrollado la razón con las emociones de manera equilibrada durante años. Sin embargo, las emociones y su educación a lo largo de la vida continúan siendo objeto de investigación, al igual que los estudios sobre cómo trabajarlas en el salón de clases (Agulló, Filella, Soldevilla y Ribes, 2011; Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Salovey y Grewal; 2005; Teruel, 2014). Por lo tanto, es necesario que todos los actores de la comunidad educativa comprendan que las emociones forman un área importante en la formación integral de los estudiantes (Palomera, Fernández-Berrocal, Brackett, 2017). Que no es un tema de época, sino que debe ser implantado y llevado a cabo conjuntamente con lo cognitivo, independientemente de los avances o descubrimientos pedagógicos que se produzcan. Como consecuencia, se defiende la necesidad de que el desarrollo emocional suceda de forma paralela al desarrollo cognitivo, ya que así se obtendrá un desarrollo equilibrado que ayude al niño a adaptarse a su entorno (Dobrin y Kállay, 2013; Durlak y Weissberg, 2011; Lau y Wu, 2012; Poulou, 2014).

Así pues, se destaca que la UNESCO (2019), realiza un proceso de convocatoria para identificar buenas prácticas en educación emocional en América Latina y el Caribe en las comunidades educativas. Este futuro informe tiene el objetivo de servir como referencia para diseñar o mejorar estrategias que favorezcan una educación integral, fomentando la educación emocional de los niños, desde 3 ámbitos: el familiar, el escolar y el social (Sande,

2017). Sobre todo por las implicaciones que los aspectos emocionales tienen en el desarrollo de la memoria, el lenguaje, la inteligencia y la teoría de la mente, entre otros (González y Villanueva, 2014). Ahora bien, se experimentan emociones a diario, pueden sentirse abundantes emociones diferentes a lo largo del día, pero estas emociones deberían ser educadas. Este es el principal objetivo de la educación emocional, promover el desarrollo y aprendizaje de diversas competencias emocionales y sociales (González y Villanueva, 2014). Incluyendo aspecto tales como: consciencia emocional, gestión emocional, autoestima, asertividad, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, resiliencia, fluir, bienestar, entre otros (Bisquerra, *et al.*, 2015). Todos estos elementos repercuten en todo el desarrollo, ajuste, bienestar y constitución a lo largo de la vida del ser humano (Giménez-Dasí *et al.*, 2016). Por lo tanto “educar emocionalmente significa desarrollar competencias emocionales. Y la mejor forma de hacerlo es desde la emoción” (García, 2016, p. 2015).

Sobre todo, la educación emocionalmente inteligente, permite adquirir recursos para vivir con menos emociones negativas, como la ira o el estrés. Y potenciar otras más positivas como la calma, la armonía y la felicidad. Esto tendrá efectos beneficiosos para la salud, las relaciones interpersonales y el bienestar personal y social (Bisquerra *et al.*, 2015). Comprender las emociones ajenas supone entender las necesidades de un individuo y humanizarlo (Ordóñez, 2017). Es decir, “la educación emocional no consiste simplemente en desatar las emociones; también consiste en aprender a comprenderlas, a manejarlas y a controlarlas. Tener educación emocional significa conocer las emociones propias y ajenas, su magnitud y sus causas; significa que sabes manejar tus emociones porque las comprendes” (Steiner, 2013, pp. 33-34). Incluso implica determinar qué debe emocionar como la medida en la que debe emocionar al sintiente (Camps, 2011). Cabe señalar que los cerebros operan sobre la base de significados emocionales (Mora, 2013). Así que es necesario educar en las emociones para poder encarar un futuro lleno de pluralidades y cambios; es imprescindible para la supervivencia (Romera, 2016).

Las emociones son experiencias individuales y el desarrollo de las competencias emocionales es clave para el logro del bienestar (Bisquerra, *et al.*, 2015). Permitirá al niño afrontar mejor los retos de la vida. Como ya se ha mencionado, ciertamente la familia es la primera escuela de educación emocional. Su incidencia en los cimientos emocionales es presumiblemente importante. El reconocimiento de las estructuras emocionales por parte de los padres -y también de los docentes- favorece la exploración, la experiencia, el aprendizaje y la comprensión, en el proceso evolutivo del niño. El trabajo con el mundo emocional de los niños, empieza en el mundo emocional de los padres, o personas que estén criando al niño (Fundación Telefónica, 2012). La educación emocional es una respuesta a estas necesidades

sociales que presenta la infancia actual (González y Villanueva, 2014) porque le proveen al niño un mapa del mundo, haciéndole conocer de qué hay que protegerse, qué es bueno y qué es malo, qué es temible, así como cuándo enfadarse y cuándo reír (Nussbaum, 1997).

Así, la educación emocional en el niño puede comenzar de manera sumamente sencilla iniciada desde la niñez, con un adecuado modelo de desarrollo. Por lo tanto, ha de ser considerada como elemento facilitador del enriquecimiento en el proceso de la vida (Sande, 2017). La educación emocional se puede aprender en cualquier momento de la vida, pero se desarrolla mejor durante la etapa infantil (Steiner, 2013; Fundación Telefónica, 2012). Por ejemplo, un niño que crece rodeado de respeto hacia su mundo emocional, tiene más probabilidades de ser una persona equilibrada. Quien conoce y tiene en cuenta sus emociones, es alguien que funciona desde dentro hacia afuera, con mayor coherencia entre los distintos centros: corporal, mental y emocional. Si un niño se escucha a sí mismo, elegirá mejor a sus amigos, disfrutará de sus juegos, se defenderá antes y mejor en los conflictos, soportará frustraciones con menos estrés, será menos manipulable, más solidario y más empático (Pinedo, 2018). Y “la empatía es el arma secreta para conseguir que los niños crezcan con inteligencia emocional” (Glennon, 2013, p. 67) y su educación debería estar presente a lo largo de todos los niveles educativos (Bisquerra, 2016) y durante toda la vida (Fundación Telefónica, 2012).

### **1.1. ¿Por qué debería educarse en las emociones?**

Actualmente existe una mayor concienciación social sobre la importancia de educar en las emociones (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2017). Más aún porque una educación emocional efectiva, es un camino para desarrollar en los niños su fortaleza ante cualquier cambio (Romera, 2017). Cuando los niños -y toda persona- comprenden el desencadenante o causante de las emociones, dicha comprensión sirve de mecanismo para una adecuada gestión emocional (Mesquita y Albert, 2007). A condición de que para conseguir dicha gestión, es necesario desarrollar una personalidad que tenga en cuenta los principios y valores éticos (Camps, 2011).

Así, esta habilidad ayuda a los niños a enfrentarse ante cualquier circunstancia de la vida (Goleman, 2014). El saber qué genera ira o tristeza, son formas de responder frente a estímulos, además ayuda a comprender los intereses de aquello que cautiva la atención e incita a actuar (UNESCO, 2017). Hay que destacar los elementos a distinguir:



- atención = pensamiento.
- incitar = estimular; motivar, emocionar.
- actuar = acción.

Estos podrían definirse como un aprendizaje significativo basado en una educación emocional (Figura 9).



Figura 9. Dinámica para adquisición efectiva del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia.

La educación emocional también propicia el desarrollo para una vida plena. Por lo tanto, debe educarse al niño como un todo, reuniendo mente y corazón en el aula. Así, la aptitud emocional es una *meta habilidad* que determina lo bien que podría utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro. El inicio temprano ofrece una ventaja de por vida. Los 3 o 4 primeros años de vida, son considerablemente importantes para el aprendizaje emocional (Goleman, 2014). Puesto que entre “los siglos XIX y XX se encargaron de entrenar las habilidades racionales, el siglo XXI ha dado paso a un nuevo enfoque que trata de llevarnos a la supervivencia, y éste es el emocional” (Romera, 2017, p. 20). Existe una creciente evidencia de que las competencias emocionales son críticas, tanto para el bienestar y la calidad de las relaciones, como también para el éxito académico (Durlak *et al.*, 2011; Heckman & Kautz, 2012; Levin, 2012). Así lo destacan varias investigaciones, “*The connection between academic and social-emotional learning*” (Elias, 2006); “*The contribution of inhibitory control to preschoolers’ social-emotional competence*” (Rhoades, Greenberg & Domitrovich, 2009);

*“What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development”* (Weissberg & O'Brien, 2004).

Por lo tanto, no es una cuestión de moda o época, es una necesidad humana prioritaria. Consecuentemente niños emocionalmente sanos, aprenden a serenarse tratándose ellos mismos de la misma forma en que los han tratado las personas que los cuidaban. Así lo afirman Bowlby y Winnicott con su teoría basada en la habilidad para serenarse. Esto los hace menos vulnerables a las perturbaciones del cerebro emocional (Goleman, 2014). El hecho de no atender y comprender las emociones, junto a la información que proporcionan, impide poder gestionarlas (Villanueva, 2014). Debe comprenderse que el aprendizaje emocional dura toda la vida (Goleman, 2014) y el uso de estrategias de gestión emocional aumentan con la edad (Zimmermann y Iwanski, 2014). Consecuentemente, una de las lecciones emocionales más esenciales que un niño debería aprender, es cómo tranquilizarse a sí mismo cuando se está alterado (Goleman, 2014).

Ciertamente, la gestión emocional puede ser vista como la habilidad maestra de la educación emocional (Shao, Doucet y Caruso, 2014) que debe ser enseñada, aprendida y mejorada en todos los grupos etarios, y también todas las profesiones (Côté, 2017; Enríquez, Ramos y Esparza, 2017; Matthews, Zeidner, Roberts, 2017; Serrat, 2017), capacitando a las personas para dar respuestas apropiadas y no impulsivas (Bisquerra, *et al.*, 2015). Pero para conseguir dicha educación, esta debe efectuarse dentro de un proceso fundamentado desde una alfabetización emocional (Villanueva, 2014) (Figura 10).

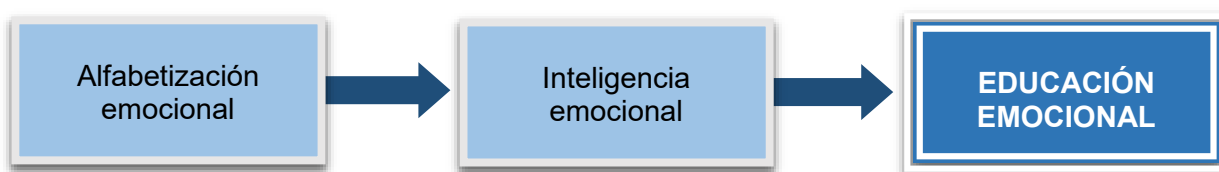


Figura 10. Proceso de la educación emocional.

Fuente: Villanueva, P., en *Educación las emociones, educar para la vida*, 2014.

De modo que el sustrato emocional predispone al niño a la tarea indicando «qué» y «cuándo» aprender, basado en señales sensoriales emocionales, ya que los procesos de aprendizaje y memoria están fuertemente ligados con las funciones del sistema emocional y las «ventanas» plásticas (Mora, 2013). Por lo tanto deben educarse para poder crecer, desarrollarse y convivir mejor con uno mismo y con los demás (Bisquerra, 2016). Se considera que quienes poseen habilidades emocionales son más felices, tienen más confianza en sí mismos y son más competentes como estudiantes, miembros familiares, amigos y

trabajadores. Es como una póliza de seguros para una vida sana, beneficiosa y satisfactoria (Lantieri, 2016).

Consecuentemente cuando adultos y niños ponen en práctica habilidades emocionales en las interacciones diarias, desarrollan su educación emocional, mejorando el clima emocional en las aulas, escuelas, hogares y comunidades (Nathanson, Rivers, Flynn, y Brackett, 2016). Por ejemplo, la evidencia proporcionada por la Fundación Botín, con su programa de “*Educación Responsable*” (LA VANGUARDIA, 2018) revela que los niños que trabajan su desarrollo emocional, social y creativo, son más generosos, sociables, felices y optimistas, esto sobre la base de un trabajo presentado (martes 12 de junio del 2018) en Santander por la Universidad de Cantabria, que durante 3 años ha investigado el impacto de las actividades de dicho programa (Rodríguez-Pina, 2018).

Ciertamente una vida emocional consciente, es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas, es fundamental para comprender por qué cumple con sus metas y objetivos en la vida. Mientras que otra, con igual capacidad intelectual, acaba a veces en una especie de callejón sin salida (Goleman, 2014). Justamente con educación emocional, se derivan motivaciones que dirigen las actividades (Bisquerra *et al.*, 2015), comprendiendo la emoción y aprendiendo a gobernarlas (Camps, 2011), cuyo objetivo es el de conseguir resultados satisfactorios y evitar consecuencias adversas. Esto también incluye la madurez y el estado emocional, que se deriva de vivir esa experiencia de manera frecuente.

Cabe observar que, uno de los desafíos de la educación emocional, es enseñar en afrontar constructivamente las situaciones de fracaso con su probable frustración. Es una forma de prevención primaria inespecífica, entendiéndose la amplia aplicación de múltiples situaciones, tales como la prevención de consumo de drogas, del estrés, ansiedad, depresión, violencia y muerte, entre otros. Gestionando el manejo de situaciones conflictivas de intereses que pudieren competir entre sí, facilitando alternativas de soluciones mediante un cambio de perspectiva emocional. Pues, hay emociones que dificultan o impiden la resolución de conflictos, otras emociones ayudan y facilitan su solución (Bisquerra *et al.*, 2015).

Por ejemplo, en el tema pedagogía de la muerte, cuya vivencia podría generar conflictos internos en el niño, ha sido relegada en la educación y regularmente evitada, cuando dicho tópico podría vincularse con emociones que favorezcan la solidaridad, generosidad y una consciencia social (Rodríguez, De la Herrán y Cortina, 2015). Otro ejemplo de situaciones

que genera conflictos en los niños recién ingresados en un centro educativo, es la observación de normas sociales explícitas como implícitas, incluyendo la experiencia y expresión emocional de lo que deben y lo que no. Cuanto mayor sea la identidad con el grupo, y por lo tanto, la emoción de pertenecer al mismo, mayor será la implicación con las normas. De ahí la importancia de trabajar la emoción de pertenencia en los centros educativos, como estrategia para la educación de la convivencia y la implicación en las normas de centro (Bisquerra, *et al.*, 2015). Razón por la cual sea crucial las conversaciones sobre emociones y el por qué una persona experimenta emociones fuertes, ya que así se produce un desarrollo para el aprendizaje incidental (González y Villanueva, 2014). Cabe destacar lo que Bisquerra, *et al.* (2015) afirma:

Las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, social, personal, en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar. Todas estas funciones se pueden educar, lo cual pone de manifiesto la importancia y la necesidad de la educación emocional (p. 140).

### **1.2. La escuela: principal escenario para la educación emocional.**

Los primeros vínculos emocionales se establecen en el seno de la familia. La escuela supone el segundo agente educativo para el desarrollo emocional de los niños. Por lo tanto, en este contexto, resulta primordial potenciar y favorecer el desarrollo integral de todos los niños (Heras, Cepa, Lara, 2016). Diversas investigaciones demuestran que la escuela es un contexto clave para fomentar el desarrollo emocional (Greenberg, Weissberg, O'brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003; Merrell y Gueldner, 2010; Zins y Elias, 2006), ya que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cejudo, López y Rubio, 2016), estando íntimamente relacionadas con el contexto educativo (Gorostiaga y Balluerka, 2014). Por lo tanto, la educación no debe hacer énfasis solamente en los conocimientos disciplinares (Páez y Castaño, 2015), sino también en la educación emocional (García, Hurtado, Quintero, Rivera y Ureña, 2018), la misma que debe producirse desde la transversalidad (Fundación Telefónica, 2012).

Así, la educación emocional en la escuela -y en casa- da forma a los circuitos emocionales. La etapa de la infancia es una ventana crítica de oportunidad para fijar hábitos emocionales esenciales que gobernarán la vida (Goleman, 2014). Son estos primeros años, los que sirven de cimiento para su posterior desarrollo (Del Barrio, 2005), estimulando a los niños en desarrollar una amplia gama de habilidades emocionales a las que positivamente recurren o utilizan. Con el propósito es el de sentirse satisfechos en lo que hacen. De modo

que la escuela se convierta en un ente educativo de habilidades emocionales para la vida (Goleman, 2014). Dichas habilidades emocionales, implicadas en los procesos de aprendizaje son: el control emocional, la planificación, la evaluación y el mantenimiento del esfuerzo necesario para la realización de las tareas (Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga, 2014):

Razón por la cual:

Aprender en la escuela es como adquirir una fluidez en la cadena de pensamientos y emociones que nos conducen a la toma final de una decisión social. Que nos conducen a controlar nuestras conductas y acciones. A controlar nuestras respuestas emocionales (Mora, 2013, p. 110).

La emoción y el proceso de enseñanza-aprendizaje conforman una simbiosis del ser humano en acción, dentro de un entorno (Barab y Plucker, 2002). Toda experiencia de aprendizaje está asociada a una emoción, cuando esa emoción supera un grado concreto de intensidad, la información se fija de manera más perdurable en el cerebro. Por ello, las experiencias de aprendizaje con una carga emocional intensa, sean agradables o desagradables, se fijan de manera más firme y estable en el cerebro (Sande, 2017). Cabría destacar que, no son cualidades independientes aplicables a la persona o situación de forma exclusiva. Todo lo contrario, son características de un sistema (Barab y Plucker, 2002).

De suerte que, “no solo notaremos una transformación si introducimos, por fin, la educación emocional en las aulas” (Bona, 2016, p. 257). Consecuentemente, las escuelas que integran un proceso sistemático para desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes, obtienen mejoras tanto en el éxito académico, como en la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes. Además de disminuciones en conductas problemáticas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011). Por lo que, en ausencia o desatención de las emociones, podría repercutir en la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos riesgosos y disruptivos, debido a un *analfabetismo emocional* (Bisquerra, 2016, Medrano y Trógolo, 2014).

Por ejemplo, *PATHS*, ha logrado reducir la agresividad y síntomas depresivos (Kam, Greenberg y Walls, 2003; Kam, Greenberg y Kusché, 2004) y mejorar el control inhibitorio, la fluidez verbal y la conducta (Riggs, Greenberg, Husche y Pentz, 2006). Efectivamente, a lo largo del proceso educativo formativo, el niño desarrolla, fundamentalmente su mente y cuerpo (Sande, 2017). Por lo tanto, la educación emocional como necesidad social, debe estar suficientemente atendida en el currículum académico ordinario (Bisquerra, 2016). Sobre

todo, porque en algún momento del período escolar se produce en los niños un «apagón emocional», relacionado con una «sociedad estresada», cuyas consecuencias influyen en el seno familiar y sus relaciones. Generando un estado de acciones y reacciones personales de tensión constante, donde aparecen problemas conductuales, de aprendizaje y memoria, que mayoritariamente se expresan en la etapa colegial (Mora, 2013).

Ciertamente “debemos intentar buscar la emoción en los niños, plantear qué les preocupa, qué les gusta, qué les motiva, ésta debería ser la esencia de la educación” (Bona, 2016, p. 241). La emocionalidad debe ser un hilo conductor en toda situación educativa (Romera, 2017). Es necesario hacerlo si se quiere formar niños que sepan reaccionar de una forma acertada y resolutiva frente a los diversos problemas que se presentan a diario, dentro y fuera del salón de clase (Londoño, 2017). Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención, con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo y su correspondiente aprendizaje en el aula. Las emociones son una base de considerable importancia sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. Así, la emoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje es tan importante, tanto para el que aprende, como para el que enseña (Mora, 2013).

Conviene planificar la presencia de las emociones en clase, conectando los temas de aprendizaje con experiencias emocionales. El aprendizaje que tiene una relevancia emocional para el estudiante, probablemente memorice mejor y se transfiera a la solución de problemas de forma más fácil que hechos aislados (Bisquerra, *et al.*, 2015). Esto podría establecer que si el estudiante manifiesta una emoción negativa, su aprendizaje sería negativo. Y si el estudiante manifiesta una emoción positiva, el aprendizaje sería positivo, pero sobre todo, permanecerá a lo largo del tiempo (Londoño, 2017). Por lo cual aprenden de manera óptima cuando tienen algo que les interesa y obtienen placer emocional ocupándose de ello (Gardner, 1987), razón por la cual “hay que «encender» primero la emoción” (Mora, 2013, p. 27).

Por ello, es importante enseñar a los estudiantes a gestionar apropiadamente sus emociones, para que puedan regular su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes deben experimentar emociones positivas que predispongan a seguir aprendiendo. Representan un papel importante en la motivación para el aprendizaje (Bisquerra, *et al.*, 2015). La educación emocional infantil tiene como objetivo, entre otros, ayudar al niño a reconocer su propia emocionalidad, a comprenderla y cultivarla. Esto ayuda a conservar su individualidad y su mundo emocional sano y equilibrado (Sande, 2017). Hay que dotar a los niños de habilidades concretas para identificar y gestionar las emociones. Comunicarse de

manera eficaz y resolver los conflictos de forma no violenta. Estas habilidades ayudarán a tomar decisiones correctas, a ser más empáticos y más optimistas frente a los contratiempos (Lantieri, 2016). Los niños poseen una motivación intrínseca para aprender el lenguaje emocional. (Bisquerra, *et al.*, 2015).

Sin embargo, la forma en la que los niños gestionan, conocen y expresan sus emociones, está condicionada por cuestiones como: el sexo, la educación, la cultura o la religión, entre otros. Por ejemplo, las niñas son más verbales y conocedoras de sus emociones. La escuela puede colocar el acento en el conocimiento emocional o restarle importancia e ignorarlo (Pinedo, 2018). De igual forma, de la educación emocional también se nutren los prejuicios como el sexismo, machismo, el racismo o la xenofobia, impidiendo que se desarrollen emociones de empatía o compasión, fomentando el odio y desprecio (Camps, 2011). De tal modo que los niños aprenden sobre educación emocional, en cuanto se ponga en práctica ante ellos (Steiner, 2013).

Concluyendo, los niños necesitan aprender habilidades emocionales según la situación experimentada. La infancia actual presenta una serie de características diferenciales respecto a otras épocas. Especialmente en lo que se refiere a sus hábitos de consumo, su salud física, mental y el uso de las nuevas tecnologías. Ahora más que nunca, se necesita que se consolide una educación emocional en los niños (González y Villanueva, 2014) que represente un recurso beneficioso para su vida en general y que los beneficiarios sean conscientes de ello.

### **1.3. El rol del docente en la educación emocional.**

La docencia es considerada una de las profesiones de mayor interacción social (Brotheridge y Grandey, 2002), dentro de un nuevo escenario que requiere del docente el dominio de nuevas competencias, para conquistar con nuevas fórmulas, a una audiencia más difícil y complicada (Vaello, 2009). Esto implica una conveniente gestión emocional hacia dicha audiencia: la comunidad educativa. De ahí que sea considerada una de las profesiones más estresantes (Brotheridge y Grandey, 2002), donde desafortunadamente los docentes experimentan con más frecuencia emociones negativas que positivas (Emmer, 1994). Por ejemplo, la tranquilidad económica y el bienestar de los docentes, está asociado estrechamente con el desarrollo emocional positivo de los niños en su clase (Cassidy, King, Wang, Lower, y Kintner-Duffy, 2017).

Por lo cual, y a pesar de todo, el docente debe ser el creador de un ambiente estimulador en el que el niño se desenvuelva (Perpiñán, 2013). Verbigracia con el programa infantil de educación emocional *PATHS*, se consigue crear un ambiente positivo en el aula (Domitrovich, Greenberg, Kusché y Cortes, 1999, Domitrovich, Greenberg y Cortes 2007; Kusché y Greenberg, 1994; Riggs *et al.*, 2006) y también es eficaz en fomentar buenas relaciones entre el docente y los niños (Bilir, *et al.*, 2019). No obstante, en la investigación *“The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children’s social competence in Turkey”* los investigadores Bilir, Ocak, Arda, Greenberg, Domitrovich (2019) manifiestan que no está claro el por qué en los resultados de la aplicación de *PATHS* en dicha investigación, se evidencia una mayor dependencia de los niños hacia el docente.

Ahora bien, el docente debe ofrecer la oportunidad a los niños de elegir sus propios juegos y que decore su ambiente físico, configurando su clima emocional, respondiendo a su iniciativa de comunicación, regulando comportamientos mediante las interacciones (Perpiñán, 2013). De igual forma debe promover la gestión emocional en los procesos de aprendizaje, permitiendo el despliegue de fantasía y proporcionando diversos espacios de actuación autónoma (Paolini, Loser y Falcón, 2018). El docente debe ser capaz de disfrutar de esta interacción y de implicarse emocionalmente (Perpiñán, 2013), ya que este contacto interpersonal, también produce aprendizajes (Vaello, 2009).

Por otro lado, un docente debe saber gestionar sus propias emociones para su bienestar personal (Sutton y Wheatly, 2003), siendo un modelo que guíe a los niños para que sepan cómo gestionar las suyas (Bona, 2016), desarrollando e integrando competencias emocionales (Villanueva, 2014). También debe poder saber expresar sus emociones a los otros (Bona, 2016). Si los docentes ofrecen a los niños la oportunidad de compartir sus emociones, se estará enseñando a valorar la importancia de su mundo emocional (Glennon, 2013). En particular, la aplicación de *PATHS* en la investigación *“Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies--PATHS Preschool Curriculum”*, los docentes declaran que los niños que comprenden sus propias emociones, muestran empatía hacia los demás y presentan una mayor interacción social (Arda y Ocak, 2012).

Hay que destacar que en los recientes estudios *“Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física”* (Alonso, Gea y Yuste, 2013) y *“Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro”* (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011) dejan en evidencia el hecho de que, los docentes tienen menos desarrolladas las competencias emocionales de lo que requiere dicha profesión. Las



emociones y su gestión, afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). Pues:

El profesor debe atender una doble faceta debido a su liderazgo socioemocional en el aula: por un lado, debe formar los alumnos en competencias socioemocionales; por otro lado, debe formarse él para cumplir mejor su misión; para sentirse mejor; para educar a sus alumnos, y para que éstos se sientan mejor (Vaello, 2009, p. 24).

Así que, proveer educación emocional a los niños, significa ayudarles a navegar por el mundo de las emociones. Pero, para poder hacerlo, el docente -y también sus familiares- debe tener la madurez y flexibilidad necesaria para controlar la reacción ante ellos (Glennon, 2013). Razón por la cual es imprescindible que para desarrollar competencias emocionales en los niños, primero deben formarse emocionalmente los docentes (García, 2016), ya que transmiten constantemente señales emocionales que tienen efectos sobre el desarrollo social, emocional y moral en el niño (Vaello, 2009).

Cabe observar que, las competencias emocionales del docente se relacionan directamente con su capacidad para poder establecer relaciones adecuadas con la comunidad educativa. Que pueda reconocer estados emocionales e identificar las emociones en los demás, regulando su comportamiento según la situación relacional y los conflictos que se puedan presentar (Perpiñán, 2013). Diversas investigaciones están empezando a demostrar que las competencias emocionales de los docentes influyen en los procesos de aprendizaje, en la salud física, la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Wong, Wong y Peng, 2010).

El docente debería comprender los estados emocionales de sus alumnos ante las situaciones de aprendizaje. Esto ayudaría al docente a establecer condiciones favorables que ayudarían de forma efectiva a lo largo del proceso de aprendizaje (Bisquerra *et al.*, 2015). Aún los docentes reconocidos con excelencia, admiten que sus capacidades y habilidades mejorarían si se les proveyese de los últimos hallazgos científicos sobre la emoción, entre otros (Mora, 2013). “La formación docente en educación emocional debe ocupar un lugar privilegiado en el currículo de formación docente” (Fundación Telefónica, 2012, p. 42). El docente debe ser autoconsciente de sus emociones como vehículo en sus palabras, para que el estudiante aprenda de un modo sólido y convincente (Mora, 2013). La palabra tiene la capacidad de transformar (Prophet, 2011), he aquí también la importancia de las palabras y

de cómo se utilizan. Es uno de los instrumentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y siempre debe ir acompañada por la emoción. La forma en cómo se utiliza y entona, puede crear ese atractivo capaz de activar la atención del que escucha y aprende (Mora, 2013).

Ciertamente el docente se convierte en un eje fundamental en el desarrollo emocional del niño a través de la relación cotidiana. Sus palabras, comportamientos y gestos ofrecen al niño un modelo para interpretar la realidad (Perpiñán, 2013). Si el docente consigue cambiar emociones poco apropiadas para el aprendizaje, podría también cambiar el uso de palabras poco apropiadas. Por ende, su acción en y ante la escuela y las diferentes áreas del conocimiento, sería más provechosa y conveniente (Romera, 2017). Además de que esta competencia se trasladaría naturalmente hacia otras áreas del currículum, mejorando su vivencia dentro y fuera del aula (Zarzo, 2016). En consecuencia, en el futuro, el docente es aquél cuya tarea central sea detectar “fallos o apagones” emocionales. Los docentes excelentes son aquellos que a través de la emoción, facilita el acercamiento y entendimiento de los contenidos al que escucha (Mora, 2013). El docente tiene que orientar su esfuerzo hacia ese objetivo y debe trabajar desde 2 planos en particular: el sólido desarrollo del intelecto y el emocional (Céspedes, 2013).

De ahí que uno de los objetivos de la profesionalización docente sería la formación de docentes emocionalmente inteligentes. Esto conllevaría en la capacidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional, contribuyendo al desarrollo de competencias emocionales. Estas competencias son básicas para la vida, la convivencia y el bienestar (Bisquerra *et al.*, 2015). Crean y estrechan lazos emocionales significativos, no sólo entre el docente y estudiante, sino también entre pares, basado en la comprensión y empatía mutua (Zarzo, 2016). Un docente emocionalmente formado y educado, propicia procesos de calidad y efectividad (Sutton y Wheatly, 2003), pues posee un buen nivel de autoestima, enseña mejor, tiene menos problemas de disciplina con sus estudiantes, suele tener una actitud optimista y positiva ante la vida, es empático, resiste adecuadamente las presiones de sus colegas, sabe superar sin dificultad las adversidades y tiene altas probabilidades de ser más feliz y tener un mayor éxito (Vaello, 2009).

Se concluye que la formación emocional del docente no debe darse solamente en las instituciones educativas mediante capacitaciones, sino, desde las universidades (Weare y Grey, 2003). Es indispensable potenciar el desarrollo emocional de los docentes, para que luego ellos puedan ayudar a los alumnos a ser emocionalmente más competentes. Esto provocaría un proceso de transformación en el contexto educativo creando entornos escolares más positivos y saludables. Además, permitiría caminar hacia una sociedad más compasiva,

alegre, satisfecha, comprensiva y empática (Bisquerra *et al.*, 2015). Sucintamente puede citarse que:

Si yo pudiera cambiar algo en la universidad, en el primer año de carrera de los que van a ser maestros o maestras incluiría una asignatura que se llamaría «Gestiona tus emociones»; el segundo año pondría otra asignatura cuyo título fuera «Ahora que sabes gestionar tus emociones, enseña a los niños y las niñas a gestionar las suyas» (Bona, 2016, p. 243).

Antes, las competencias emocionales eran recomendables para ser un buen docente; hoy, son necesarias (Vaello, 2009).

#### **1.4. Programas, recursos y técnicas de educación emocional.**

La educación emocional en los niños debe comenzar con las emociones básicas. De aquí que, empiecen a identificar y expresar la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo –asco y sorpresa también-. En un nivel más complejo, qué situaciones provocan estas emociones y poder así regular y gestionar dichos estados emocionales (Giménez-Dasí *et al.*, 2016). Fomentar el desarrollo emocional enmarca trabajar las emociones considerando 3 componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. Por lo tanto, en la práctica de la educación emocional, es recomendable combinar programas, recursos y técnicas que trabajen cada uno de estos 3 componentes (Bisquerra *et al.*, 2015). Dicha aplicación de la educación emocional, debe poseer una estructura de aplicación y ejecución de la misma. Así, se expondrá a manera de prototipo y guía, diferentes programas, recursos y técnicas, del que se podría disponer para su aplicación y efectividad. Además de entrever futuras investigaciones de los mismos.

En primer lugar se mencionan los programas. Los programas están influidos por los contextos donde operan y se crean. Debido a que responden a las condiciones y características de éstos (Myers, Martínez, Delgado, Fernández, Martínez, 2013). Una efectiva aplicación de programas de educación emocional en las escuelas permite desarrollar las competencias emocionales. Además ayuda a prevenir problemas psicosociales y conductas de riesgo. Fomenta una mejora de la convivencia, ya que permite que las interacciones con los demás sean positivas y más efectivas (Bisquerra, *et al.*, 2015). También contribuyen a mejorar el nivel de adaptación socioescolar del alumnado. Esto viene a ratificar la estrecha conexión entre educación emocional y su desenvolvimiento social (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012).

Ante todo, el programa infantil de educación emocional *PATHS*, que se menciona en la presente fundamentación teórica, se focaliza en habilidades sociales y emocionales básicas en 4 dominios (Domitrovich, Cortes, y Greenberg, 2007):

- 1) Habilidades de amistad y comportamientos prosociales.
- 2) Conocimiento emocional.
- 3) Autocontrol.
- 4) Resolución de problemas.

Así, *PATHS* desarrolla en los niños el autocontrol, promueve la expresión y el reconocimiento de las emociones, contribuye al desarrollo de habilidades para la resolución problemas (Greenberg y Kusché, 1998) y reduce los comportamientos agresivos y disruptivos a través de un mejor desarrollo en el comportamiento social y emocional (Domitrovich *et al.*, 2007; Riggs *et al.*, 2006). Además, las actividades de dicho programa están centradas en la interacción entre lo emocional e intelectual (Greenberg y Kusché, 1998; Kam *et al.*, 2004), por lo que Arda y Ocak (2012) sostienen que el programa es realmente efectivo.

Otro de los programas con mayor experiencia en este campo es el “*Social and Emotional Learning*” (*SEL*), creado por *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (*CASEL*). Este programa tiene como objetivo (Brackett y Rivers, 2013), desarrollar la capacidad de persistir frente a los desafíos (Ivcevic y Brackett, 2015), interconectar el pensamiento expansivo y el razonamiento deductivo (Fredrickson, 2001), gestionar el estrés (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002), establecer relaciones saludables con los demás (Lopes, Salovey, Côté y Beers, 2005) y desarrollar la autoconfianza (George, 2000). *RULER* (Brackett & Rivers, 2013). Este programa se base en el acrónimo *RULER* (*por sus siglas en inglés*) que representa 5 habilidades:

1. Reconocer la emoción en uno mismo y en los demás.
2. Entender las causas y consecuencias de las emociones.
3. Etiquetar las emociones con un vocabulario diverso y preciso.
4. Expresar las emociones de manera constructiva en todos los contextos.
5. Regular las emociones de manera efectiva.

La evidencia de *RULER* demuestra que mejora tanto los resultados académicos de los alumnos (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015) como la calidad del clima escolar (Hagelskamp, Brackett, Rivers, y Salovey, 2013; Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson y Salovey, 2013).

Los programas de educación emocional podrían establecerse basados en cuestionamientos coherentes entre el ser, sentir, pensar, decir y hacer. Dicha coherencia establecería una actuación saludable de convivencia. Estos elementos mencionados deberían corresponder tanto hacia los padres, cuidadores, docentes y demás personas implicadas en la realidad cotidiana del niño (Sande, 2017). Verdad es que los docentes deberían poseer su propio programa de formación focalizado en sus competencias emocionales (Fundación Telefónica, 2012). Sin embargo, cabe destacar una clave significativa para mejorar la inteligencia emocional, y es que esta radica en que no parece depender tanto del modelo de inteligencia emocional en el que el programa esté basado, como del contenido y del proceso específico de las sesiones del programa (Bisquerra *et al.*, 2015). Por lo tanto, es necesario el desarrollo de programas específicos que integren el fortalecimiento de competencias emocionales, para favorecer el desarrollo de los niños (Vargas y Arán, 2013). Concluyendo con los programas, dentro de sus 3 aspectos básicos (diseño, desarrollo y resultados) éstos deben ser evaluados regularmente, con el objetivo de mejorarlos, evidenciando pros y contras de su eficacia (Pérez-González y Pena, 2012).

Seguidamente están los recursos, los cuales soportes de ayuda a la intervención pedagógica que realiza el docente. Con estos, el niño adquiere un mayor enriquecimiento en el aprendizaje (Moreno, 2015). Pueden entenderse como la energía que ayuda a poner en movimiento el desarrollo emocional. Un ejemplo de ellos son los *Cuentos-ebooks* que permiten enseñar emociones a los niños con una aplicación lúdico-interactiva (Bisquerra *et al.*, 2015). Por otra parte está la escuela Westborough en Massachusetts, Estados Unidos y su recurso: “biblioterapia”. La biblioterapia representa una ayuda no solamente al entendimiento de las emociones, sino también a procesarlas y considerar las emociones difíciles. Por ejemplo, cuando los niños reconocen sus pensamientos y emociones en una obra de ficción o en libros, puede ayudarles a sentirse menos solos (Londoño, 2018).

Además, otro recurso didáctico a considerar es la música, que ciertamente posee un mecanismo de activación que suscita emociones (Bisquerra, 2016). Caso típico es el que sucede en el sur de Chile, en la escuela rural *Héctor Manuel Arias Cortés*, donde, como dato curioso, la música no se elabora a través de instrumentos musicales convencionales, sino con palos de madera, tarros de plástico y otros elementos reutilizables. Así, los niños se reúnen en círculo y los docentes permiten que cada uno actúe de manera individual. Generando golpes y sonidos en los distintos elementos. Los niños intentan descubrir cómo se están sintiendo. Después descubren que todos pueden hacerlo, no hay patrones establecidos. Cada uno es libre de expresar las emociones a través de múltiples ritmos y sonidos. Cada golpe que emite un sonido es el reflejo de una emoción. Al total de los sonidos creados se

los denomina “*el ritmo de las emociones*”. En actividades como esta, los niños trabajan la concentración al imitar sonidos de los demás. Sonidos que son propios y que cambian según el estado emocional de cada uno de ellos. Después, todos debaten cuáles fueron los sonidos que hicieron, y con qué tipo de emociones asocian (Londoño, 2017).

Otro recurso podría ser su propio cuerpo y su capacidad de expresarse. Cuánto más conozcan los niños su lenguaje corporal, más acceso tendrán al mundo de las emociones (Glennon, 2013). Por ejemplo, primero se podría explicar las emociones a los niños para luego expresarlas con palabras y finalmente interpretarlas con gestos. Pero siempre con pausas y mirando a los ojos (Bona, 2016). Esto indica que uno de los elementos clave para la comprensión de las emociones es la explicación. Explicar a los niños el estado emocional, sus causas, consecuencias, regulación, entre otros. Dicha explicación favorece la comprensión de las emociones por parte del niño (Giménez-Dasí *et al.*, 2016). Consecuentemente “el equilibrio emocional es un rasgo que todos podemos cultivar intentando pensar antes de hablar y esperando a estar calmos antes de hacer frente a una situación conflictiva” (Glennon, 2013, p. 59). Así, los recursos refieren a las actividades o prácticas que permiten pasar a la acción. Es aquello que provoca trabajo, participación y reflexión. Todo con el objetivo de constituir un ser emocionalmente más inteligente. (Bisquerra *et al.*, 2015).

Finalmente cabría la pregunta: ¿qué técnica provocaría en los niños participación y reflexión? Puesto que, “solo se debe y se puede enseñar a través de la alegría, porque se conoce bien los sustratos cerebrales de estos procesos” (Mora, 2013, p. 28), el juego es la técnica que provoca mayor alegría y participación en el niño. Por lo tanto, las actividades lúdicas fomentan la capacidad de percibir emociones, comprenderlas, expresarlas y regularlas adaptativamente (González y Villanueva, 2014). Los niños a través de los juegos practican todo tipo de capacidades emocionales, entre otras, como las sociales e intelectuales (Glennon, 2013). El juego es un mecanismo emocional «disfrazado» con el cual el niño adquiere habilidades y capacidades. Todo esto aunado a los cambios acelerados que experimenta su cerebro a grandes velocidades (Mora, 2013).

El juego es una actividad que presenta un potencial enorme para el desarrollo y el aprendizaje. En el juego se crea un espacio comunicativo que permite observar las reacciones emocionales infantiles. Esto sin necesidad de que se produzcan verbalizaciones por su parte. El juego es un regulador de emociones, posee el potencial de mostrar sin verbalizar, situaciones socioemocionales en los niños. En el juego se experimentan actitudes y aptitudes sin temor al fracaso. Los juguetes pueden ser una excelente herramienta para conocer las

emociones infantiles que se producen en las actividades lúdicas (González y Villanueva, 2014).

Efectivamente hablar del juego, es hablar de etapas de desarrollo emocional. Representa la mejor oportunidad para el ser humano de expresar y conocer las emociones, además está estrechamente relacionado con la curiosidad, la emoción, la recompensa y el placer. El juego es el mecanismo a través del cual el niño adquiere habilidades y capacidades de un modo eficiente, lo que lo hace más apto en el mundo. Es el proceso por el que el niño realiza casi todos los aprendizajes provechosos posibles. El juego produce placer, y el placer es una emoción. Indudablemente el juego es el mecanismo diseñado por la naturaleza para empujar al niño a aprender (Mora, 2012). Todo esto indica que los entornos, hogares y escuelas que favorecen el juego, favorecerán el desarrollo de la inteligencia emocional infantil. El juego es fuente de emociones y una fuente de aprendizaje emocional natural, pero también tienen un fuerte componente emocional, es decir los juguetes y objetos que se utilizan para jugar. El juego debería ser el ámbito en el que se irá produciendo todo este aprendizaje socioemocional (González y Villanueva, 2014).

De modo que, cualquier juguete se convierte en un instrumento para las emociones, siempre y cuando consiga conectar con el niño y activar dicho proceso lúdico. Por ejemplo, en el mercado existen algunos juguetes especialmente diseñados para el desarrollo emocional infantil. Tal como el *Biscuit* de Hasbro, que es un perro interactivo de apariencia casi real. También están el *Pou*, *Gina*, *Ginger*, *Talkin Tom* que disponen de aplicaciones para dispositivos móviles con juegos. Estos permiten un intercambio socioemocional entre jugadores. Además de cuidar a las mascotas, compartir contenidos. Asimismo se destaca juguetes tradicionales basados en las emociones como son *las mantas de apego*. Dentro de esta misma línea lúdica, la empresa *Edukame* propone el *Educkabox*. Este es un kit lúdico que ayuda a tratar problemas emocionales diversos: miedos nocturnos, hábitos de sueño, resolver rabietas infantiles, la llegada de hermanos pequeños al hogar, dejar el chupete o los pañales, entre otros (González y Villanueva, 2014).

Igualmente se puede citar una amplia variedad de gama de muñequitos, figuras o pelotitas, que reproducen expresiones emocionales diversas. Por ejemplo los *Eggspresions* (huevos de madera con expresiones) o las *Flowersfeeling* (colección de flores de tela, que representan diferentes emociones). Los *Kimochis* que incluye un peluche grande con bolsa delantera (tipo bolsa de los canguros) que permite ir introduciendo pequeños peluches con expresiones de emociones diversas. Otro juego es el *Freelez* que incluye tarjetas con dibujos infantiles para elegir emociones o construir «*feeling walls*». Por otro lado están las *Emotions*

*Cards*, concebidas como un juego para el desarrollo de la inteligencia emocional. Permiten identificar y hablar sobre las emociones reflejadas en las cartas y también sobre las situaciones que las generaron (González y Villanueva, 2014). Por esta razón, y a manera de ejemplo, se podría aplicar un programa de juego, con un grupo de cualquier edad, que implique el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención, tales como (González y Villanueva, 2014):

- En primer lugar, la constancia intersesional: una sesión de juego semanal.
- En segundo lugar, la sesión de juego se configura con una secuencia de 2 o 3 actividades lúdicas creativo cooperativas.
- En tercer lugar, la sesión se realiza en el mismo espacio físico, un aula grande libre de obstáculos, y el mismo día y hora de la semana.
- En cuarto lugar, cada sesión se estructura en tres fases: fase de apertura donde se comentan brevemente los objetivos de los juegos cooperativos; fase de desarrollo donde se presentan las instrucciones del juego para luego un debate con las interacciones acontecidas; y fase de cierre, donde se reflexiona y dialoga sobre lo sucedido en la sesión de juego.

La verdad es que el juego y los juguetes son potentes herramientas para el desarrollo emocional infantil en todas las etapas evolutivas del niño. Tanto para la identificación como para la regulación de las emociones González y Villanueva (2014) (Tabla 8).

Tabla 8. JUEGO Y DESARROLLO INFANTIL.

DIMENSIÓN DEL DESARROLLO	CONCLUSIONES DE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL
<b>Juego y desarrollo social</b>	<p>«El juego es un poderoso instrumento de comunicación y socialización»</p> <p>Los juegos de representación (simbólicos, dramáticos, ficción...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulan la comunicación, la cooperación con los iguales y el desarrollo de variadas habilidades sociales.</li> <li>• Amplían el conocimiento del mundo social del adulto y prepara para el trabajo.</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>Continúa en la siguiente página</i></p>



*Sigue de la página anterior*

- Son un contexto de aprendizaje de la cultura.
- Promueven el desarrollo moral, porque es escuela de autodomínio, voluntad y asimilación de normas de conducta.
- Facilitan el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia personal.
- Efectos de programas de juego de representación: fomentan positivos afectos e interacciones entre iguales, menos agresividad y conducta hiperactiva, más capacidad para asumir roles, aptitudes sociales cooperativas, habilidades sociales, conductas prosociales, habilidades de negociación, aprendizaje de elementos culturales...

Los juegos de reglas:

- Son aprendizaje de estrategias de interacción social.
- Facilitan el control de la agresividad.
- Son ejercicio de responsabilidad y democracia.

Los juegos cooperativos:

- Promueven la comunicación, aumentan los mensajes positivos entre los miembros del grupo y disminuyen los mensajes negativos.
- Incrementan las conductas prosociales (conductas de ayudar, cooperar, compartir...) y las conductas asertivas en la interacción con iguales.
- Disminuyen conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez, antisociales...).
- Estimulan interacciones y contactos físicos positivos, reduciendo los negativos.
- Potencian el nivel de participación en actividades de clase y la cohesión grupal, mejorando el ambiente o clima social del aula.
- Aumentan las interacciones y facilitan la aceptación interracial.
- Mejoran el concepto de uno mismo y de los demás.

*Continúa en la siguiente página*

*Sigue de la página anterior*

- Fomentan la estabilidad emocional.
- Promueven la capacidad de empatía.

**Juego y desarrollo  
afectivo emocional**

*«El juego promueve el desarrollo afectivo-emocional, el equilibrio psíquico y la salud mental»*

- Es una actividad placentera que genera satisfacción emocional, sentimientos de felicidad.
- Es un instrumento que fomenta la expresión de emociones, y facilita la regulación emocional.
- Permite la elaboración de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas experiencias.
- Posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil.
- Facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual.
- Es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos.
- Estimula la mejora del autoconcepto y la autoestima.
- Potencia la capacidad de empatía.
- Tiene un importante valor diagnóstico y terapéutico.

---

*Nota.* Contribuciones del juego al desarrollo infantil. González, R. y Villanueva, L., 2014.

Además, como ya se menciona, las emociones constituyen una triple respuesta: psicofisiológica, comportamental y cognitiva. Con el primer componente, el psicofisiológico o también denominado neurofisiológico, se podrían aplicar técnicas de relajación, respiración y control físico corporal. En el segundo componente, el comportamental, influencia las habilidades sociales, expresión matizada de la emoción donde se podría entrenar en la observación de expresiones faciales y los gestos propios y ajenos. Finalmente, el tercer componente, el cognitivo, que incluye el dominio de un vocabulario emocional, una reestructuración cognitiva basada en la reinterpretación de las situaciones, la introspección, meditación y el cambio de atribución causal (Bisquerra *et al.*, 2015). Por ejemplo, que el niño desarrolle control emocional y que aprenda a distraerse a sí mismo en una situación estresante, intentando encontrar algo con qué jugar para concentrarse en ello. Es más eficiente estar ocupado en algo placentero, que encontrarse ocupado mentalmente en evitar algo negativo (González y Villanueva, 2014). La inteligencia emocional se puede mejorar a

través de experiencias educativas apropiadas, incluso en períodos relativamente breves de tiempo (Bisquerra *et al.*, 2015) con una metodología práctica (Peralta, 2013).

### **1.5. Vínculos entre la educación emocional y el rendimiento académico.**

La educación emocional desde los primeros años (Goleman, 2014) no solamente aumenta el aprendizaje de la misma, sino también, el aprendizaje académico (Durlak y Weissberg, 2005) interactuando beneficiosamente para una culminación exitosa en la escuela (Goleman, 2014). Por ejemplo, “*A Review of School Climate Research*” revela que, uno de los factores que incide en un aprendizaje significativo, es donde los niños se sienten emocionalmente queridos (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins, 2013). Dicho pronóstico no se predice a través singularidades excepcionales en el niño, sino por parámetros emocionales y sociales. Es decir, ser seguro de sí mismo, mostrar interés, saber qué tipo de conducta es la esperada, cómo dominar impulsos de comportamientos inadecuados. Además de ser capaz de esperar, seguir instrucciones, recurrir a los docentes en busca de ayuda, y expresar necesidades propias al relacionarse con sus pares.

Por ende, la inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Ofrece escasa preparación para trastornos u oportunidades presentes en la vida (Goleman, 2014). Esto indica que una educación emocional consciente mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumenta la motivación por aprender y disminuye el fracaso escolar (Perpiñán, 2013). Como muestra, en otros estudios que se realizaron con el objetivo de determinar estados emocionales positivos para el aprendizaje, se encuentra que, si se manifiestan mayormente emociones positivas en relación con las clases, éstas favorecen una predisposición para comprometerse con el aprendizaje y el desempeño académico óptimo (Lyubomirsky, Diener y King, 2005; Paolini, P., Loser, T. y Falcón, R., 2018).

De modo que, existen interconexiones fisiológicas entre las áreas emocionales y ejecutivas del cerebro, relacionadas con dicho proceso (Lantieri, 2016). He aquí la importancia de que el diseño pedagógico se realice sobre la base de una dimensión emocional del aprendizaje (Bisquerra *et al.*, 2015). Por ejemplo, en un estudio comparativo entre niños que habían recibido educación emocional y los que no, los primeros no sólo desarrollaron mejores habilidades como tranquilizarse y desenvolverse mejor, sino que también aprendían con más eficacia. Sus notas mejoraron y sus puntuaciones académicas eran un 14 por 100 más altas (Pérez-Escoda, Alegre y Bisquerra, 2012).

En efecto, las emociones pueden influir negativa o positivamente en los procesos de aprendizaje (González y Villanueva, 2014). Por lo tanto, una perturbación emocional constante puede crear carencias en las capacidades intelectuales de un niño, deteriorando la capacidad de aprender (Goleman, 2014). La emoción acompaña a la experiencia, dotándola de valor y significado (Sande, 2017). He aquí, el por qué existe la necesidad de alejarse del singular enfoque en el rendimiento académico como el camino hacia el éxito (Gerson, 2017). Matthews, Zeidner y Roberts (2012) detallan potenciales beneficios de la educación emocional para los alumnos, con 2 presuntos efectos:

- a) Aumenta la probabilidad de desplegar diversas habilidades socioemocionales convenientes para el aprendizaje académico.
- b) Reduce la probabilidad de comportamientos contraproducentes o inconvenientes para el aprendizaje académico (Figura 11).

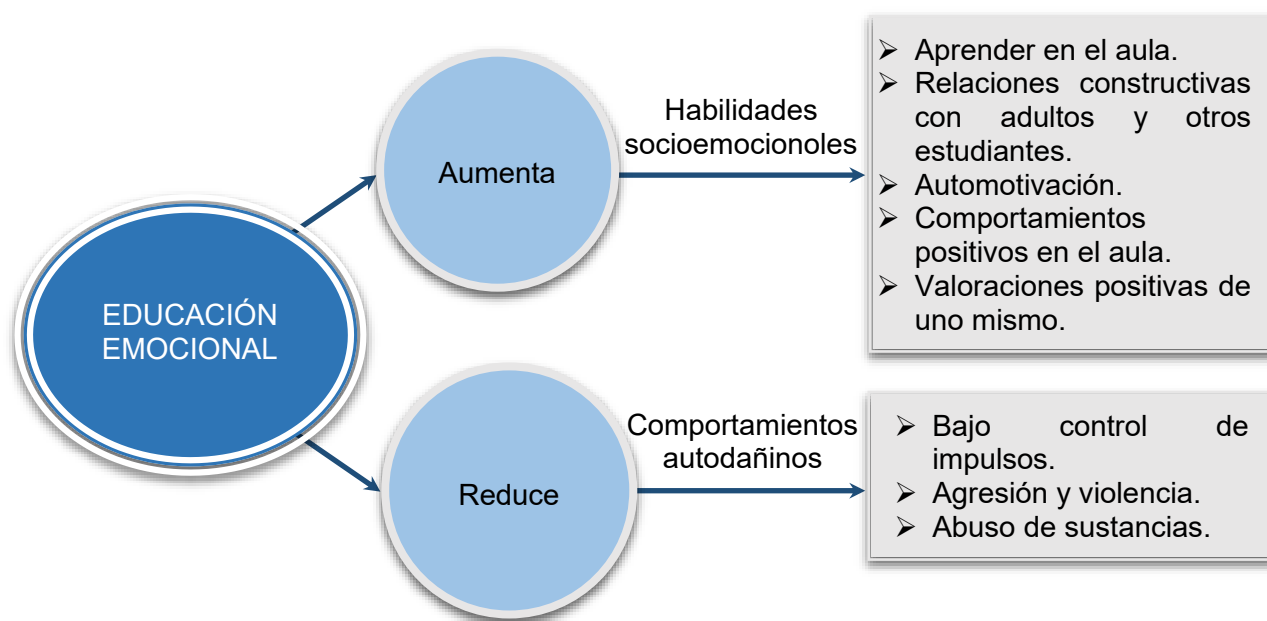


Figura 11. Potenciales beneficios de la educación emocional.

Fuente: adaptado de Mattherws *et al.*, 2012.

De esta forma, las personas con mayor educación emocional, posiblemente cuenten con una mayor versatilidad en estilos de aprendizaje. Entre los cuales, poder elegir a la hora de aprender en distintas situaciones. Esto les confiere una mayor flexibilidad para aprender según la demanda o las circunstancias. La capacidad de ser consciente de las emociones beneficiosas hacia el aprendizaje, es la mejor motivación para la misma. Sumado a esto la existencia de habilidades propias del tema, se conjuga factores que producen beneficios considerables en el rendimiento académico. En conjunto, las emociones negativas -

perjudiciales- se relacionan con la necesidad de concentración, razonamiento lógico, análisis del detalle y procesos de pensamiento controlado. Mientras que por otro lado, las emociones positivas -beneficiosas- promueven la creatividad, flexibilidad, pensamiento fluido, memorización y solución de problemas (Bisquerra *et al.*, 2013) (Tabla 9).

Tabla 9. EMOCIONES BENEFICIOSAS VS. EMOCIONES PERJUDICIALES.

<i>FUNCIÓN</i>	<i>EMOCIONES BENEFICIOSAS</i>	<i>EMOCIONES PERJUDICIALES</i>
<b>Proceso de aprendizaje</b>	Divertirse en el aprendizaje	Aburrimiento Ansiedad
<b>Prospectiva</b>	Esperanza Anticipación Interés	Ansiedad Desesperanza Desesperación
<b>Retrospectiva</b>	Alegría por los resultados Satisfacción Alivio Orgullo	Tristeza Frustración Decepción Insatisfacción Vergüenza Culpa
<b>Social</b>	Gratitud Empatía Admiración Simpatía	Ira Envidia Desdén Antipatía Odio

*Nota.* Emociones relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento. Del Barrio, M., 2005.

Otro aspecto en la educación emocional y su relación en el aprendizaje, es que debe existir el «pegamento emocional» (Mora, 2013), que es aquello con que se atrapa la atención de los niños y los implica en la actividad (Foncubierta y Rodríguez, 2014), ayudando a guardar la información en la memoria (Fernández, 2019). El «pegamento emocional» interconecta intereses y acciones individuales y colectivas, sobre todo, en la didáctica de las ciencias (Tobin, 2010), beneficiando sobremanera al razonamiento matemático y lingüístico (Mora, 2013).

Luego, todo aquello que conduce a la adquisición del conocimiento, como la curiosidad, la atención, la memoria o la toma de decisiones, requiere de la energía de la emoción. La

emoción abre ventanas para la atención y con ello, la creación del conocimiento. Sin atención, no hay aprendizaje ni memoria explícita ni conocimiento. La atención es el mecanismo cerebral que se requiere para ser autoconsciente de algo. Esta puede ser moldeada en los primeros años del desarrollo, entre las edades de 4 a 7 años, donde alcanza su punto máximo (o ventana plástica) (Mora, 2013).

Por ejemplo, Bisquerra, *et al.* (2015) establece 3 principios considerados como premisas para un desempeño académico provechoso, basado en la educación emocional (Figura 12):

**Principio 1:** aquellos acontecimientos que provoquen emociones positivas quedarán ligados a la voluntad de repetir la experiencia, a prestar atención y querer aprender más sobre aquello. Mientras que los que provoquen emociones negativas, quedarán ligados a la voluntad de no revivir dicha experiencia. Esto hace olvidar y no dedicar más atención y tiempo. En la medida en que se preste más o menos atención a una tarea de aprendizaje, se incrementarán o reducirán probabilidades de aprendizaje.

**Principio 2:** las emociones positivas favorecen la interconexión neuronal y la flexibilidad cognitiva. Esto facilita la comprensión y memorización significativa de la información; promueve el disfrute con la tarea y el compromiso con la experiencia de aprendizaje.

**Principio 3:** los estímulos sociales son los componentes más significativos del ambiente para las personas, desde la infancia y a lo largo de toda la vida. Pues son gratificantes y sirven de modelos de los cuales aprender, tanto por la interacción con ellos como por la simple observación de los mismos.

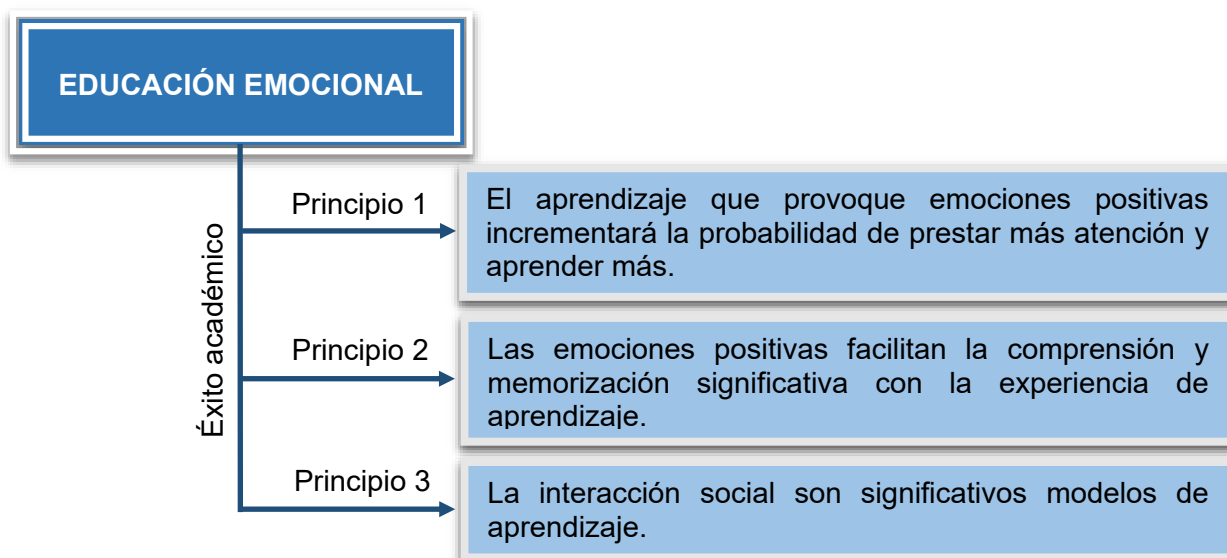


Figura 12. Los 3 principios del aprendizaje para el éxito académico.

Fuente: adaptado de Bisquerra *et al.*, 2015.

Consecuentemente, el 75% de las investigaciones han probado la relación positiva directa o indirecta entre inteligencia emocional y el rendimiento académico (Bisquerra, *et al.*, 2015) (Tabla 10).

Tabla 10. RELACIÓN INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

**K** representa el número de estudios, **N** el tamaño muestra sumando todos los estudios, **r** es el coeficiente de correlación y **Ci** el intervalo de confianza en la estimación de la relación.

AUTORES	K	N	r	Ci
<b>Van Rooy y Viswesvaram (2004)</b>				
- Inteligencia emocional	11	1.370	.09	90% [.05, .15]
<b>Richardson <i>et al.</i> (2012)</b>				
- Inteligencia emocional	14	5.024	.14	95% [.10, .18]
<b>Pérez-González y Botella (2012)</b>				
- Inteligencia emocional capacidad	6	801	.31	95% [.25, .37]
- Inteligencia emocional rasgo	19	6.079	.40	95% [.38, .42]
<b>Perera y DiGiacomo (2014)</b>				
- Inteligencia emocional rasgo	40	10.292	.20	95% [.16, .24]

*Nota. Resumen de metaanálisis sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Bisquerra, R., García, E. y Pérez, J., 2015.*

En suma, el desempeño en la vida está determinado tanto por el cociente intelectual, como también por la inteligencia emocional (Goleman, 2014). La educación emocional, según McClelland, Acock, & Morrison (2006) contribuyen a un buen desempeño académico. En conclusión, podría considerarse también a las emociones, como un elemento esencial para el aprendizaje efectivo (Londoño, 2017).

#### 1.6. Educación emocional: salud física y mental.

Existe evidencia que relaciona la educación emocional y la salud, no solamente mental, sino también física, además del bienestar social (Gross y John, 2003; Brewer, Zahniser, Conley, 2016). Las emociones y su habilidad de gestionarla, afectan a la salud física y mental (Brackett y Caruso, 2007). Como lo afirma Corbera (2015) que, para la salud del cuerpo -y la mente- hay que observar las emociones, debido a que éstas producen una diversidad de respuestas neurofisiológicas como la secreción de hormonas neurotransmisoras. Tales como la dopamina (que induce sensaciones de excitación y euforia en el cerebro) y la serotonina (que provoca la sensación de bienestar). Esto guarda relación con la respuesta del sistema

inmunitario aumentando su capacidad de defensa (Bisquerra, 2016). Esto no significa que las emociones positivas, por sí solas, sea garantía de salud o bienestar. Más bien parece ser una ayuda para mantener y mejorar la salud, sobre todo la salud psicológica o mental (Bisquerra *et al.*, 2015).

Por ejemplo, una incidencia baja de problemas de salud mental, está asociada a buenas prácticas de socialización emocional paternal (Lugo-Candelas, Harvey, Breau, Herbert, 2016; Lamb, 2010; Brotherson, Yamamoto y Acock, 2003). Así como también la relación de altos niveles de ira con enfermedades cardiovasculares. Especialmente la ira muy intensa, como los estallidos de ira, supuestamente constituyen un factor de riesgo para la salud (Kushki, Drumm, Pla Mobarack, Tanel, Dupuis, Chau y Anagnostou, 2013). Por otro lado, una buena salud mental afecta de manera beneficiosa en el rendimiento académico de los alumnos (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Ciertamente, no gobernar las emociones negativas, eleva un espectro de riesgos, desde la depresión o una vida de violencia, hasta trastornos en la alimentación o abuso de las drogas. La tendencia mundial de la actual generación de niños expone tener más conflictos emocionales que la anterior (Goleman, 2014). Por lo tanto, la práctica de crianza de los padres, es un proceso familiar asociado con las emociones y salud mental de los niños (Cheung, Chong, Chan y Bun, 2019). Actualmente los niños tienden a ser más solitarios y deprimidos, más airados e indisciplinados, más nerviosos y propensos a preocuparse, más impulsivos y agresivos (Goleman, 2014). Por consiguiente, cuanto más intensas sean las emociones reprimidas, más daño hace a su portador (Glennon, 2013).

También se destaca la existencia del cerebro emocional, donde existen neuronas y circuitos que se activan cuando algo diferente se presenta en el entorno. Neuronas que responden al placer o dolor, derivado de un estímulo sobresaliente (Mora, 2013). La activación neuronal en el cerebro no es específica para las diferentes emociones. Distintas emociones pueden activar los mismos circuitos. Se concluye que no existe una región específica para cada emoción. Además los hombres y las mujeres procesan las emociones de forma distinta (Bisquerra, 2016).

Verdad es que, ayudar a los niños a desarrollar habilidades emocionales desde edad temprana, afecta su salud y bienestar a largo plazo. Si antes y durante sus primeras etapas de vida, los niños aprenden a expresar sus emociones de forma constructiva y se implican en relaciones afectuosas y respetuosas, podrían evitar graves problemas de salud mental



(Lantieri, 2016). El nuevo paradigma obliga a armonizar cabeza y corazón, para que repercuta positivamente en la vida de los niños (Goleman, 2014).

Esto indica que, desde un punto de vista teórico, es esperable que las personas con mayores niveles de educación emocional sean más propensas a iniciar y mantener comportamientos proactivos favorecedores de salud. Es decir que, se asocian con la práctica de estilos de vida saludable, incrementando el bienestar físico y la longevidad. También podrían ser menos propensas a implicarse en hábitos problemáticos y conductas adictivas o de riesgo (Bisquerra *et al.*, 2015) (Figura 13).

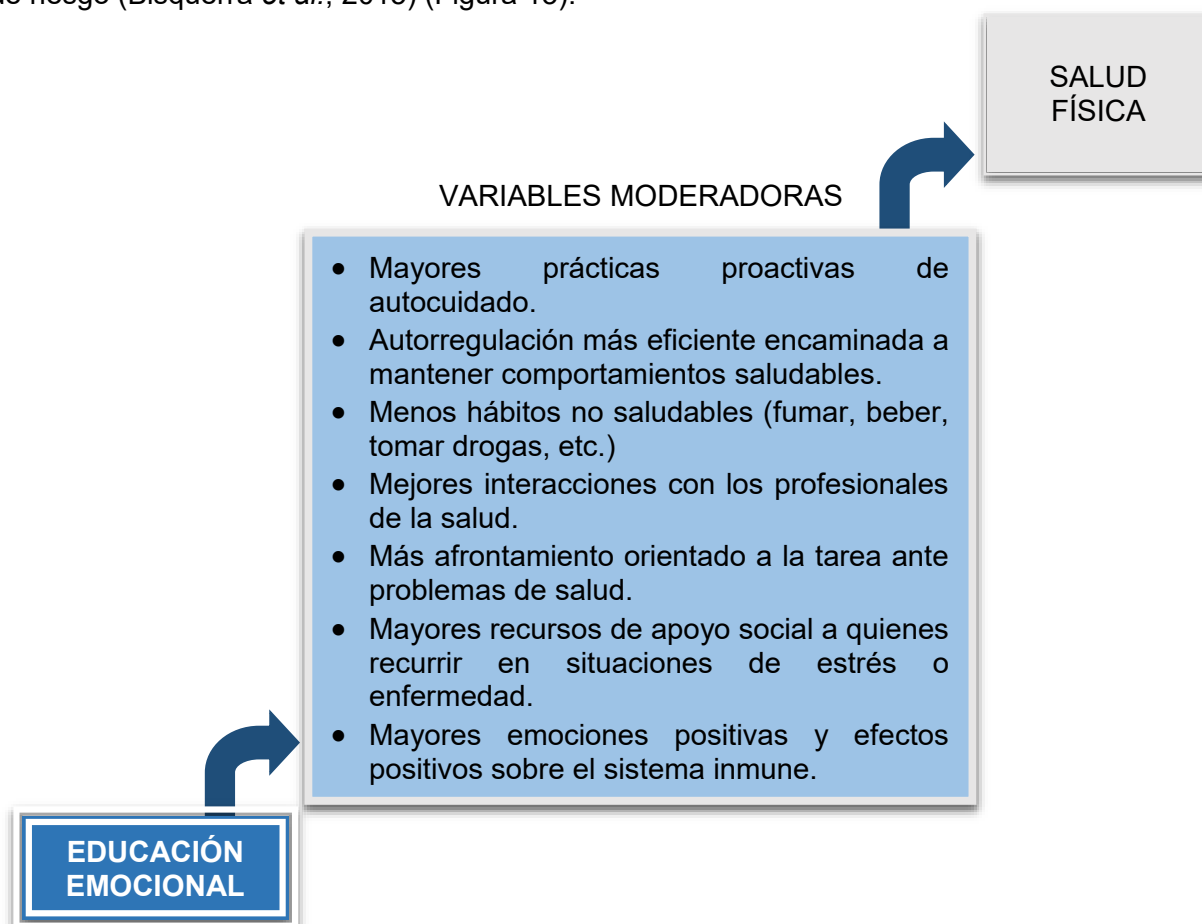


Figura 13. Interacción de la educación emocional en la salud física.

Fuente: Bisquerra *et al.*, 2015.

Asimismo, las personas con mayores niveles de educación emocional presentan una menor secreción de cortisol -la hormona del estrés- en respuesta a una situación estresante (Bisquerra *et al.*, 2015) por lo que tienden a mostrar una mejor salud mental y psicológica (Hansen, Lloyd y Stough, 200). Por lo que se considera que la educación emocional tiene efectos positivos “reales” y observables en la salud de las personas (Bisquerra, *et al.*, 2015).

Por el contrario, una baja educación emocional, es considerada como un factor de vulnerabilidad a la enfermedad mental. Menores niveles de educación emocional se asocian con mayor propensión a padecer trastornos de ansiedad, depresión, o diversos trastornos de la personalidad (Hansen, Lloyd y Stough, 2009). Delgado (2003) afirma que gran parte de los trastornos mentales que no tienen un claro origen orgánico o lesión cerebral, puede deberse alteraciones emocionales del entorno en el que se vive (Figura 14).



Figura 14. Interacción de la educación emocional en la salud mental.

Fuente: Bisquerra *et al.*, 2015.

Consecuentemente, las personas que se encuentran ante problemas y conflictos importantes, experimentan emociones de cierta intensidad. Según el tipo de problema, pueden experimentar emociones relacionadas con la rabia, ansiedad, tristeza, etc., o una mezcla de ellas. Esto produce las reacciones fisiológicas propias de las emociones, y por lo tanto, esas personas experimentan una aceleración en el ritmo cardíaco, cambio de la respiración, hipertensión arterial, etc. La emoción asociada al conflicto se puede vivir con tanta intensidad, pudiendo perder el control personal, y donde la impulsividad no regulada, puede agravar el problema (Bisquerra *et al.*, 2015). La supresión emocional, de hecho, está relacionada con un mayor número de problemas de salud mental (González y Villanueva, 2014).

Por otra parte, se puede evidenciar el impacto que tiene la salud mental del docente, sobre su calidad como educador de las emociones. También su capacidad para crear climas en el aula de crecimiento emocional y cognitivo es, otro aspecto fundamental. El cerebro de

los niños lee las emociones negativas de una persona que sufre de estrés crónico, y hace una comprensión implícita de éstas. En otras palabras, las emociones son contagiosas (Céspedes, 2013), se expanden como si de un virus se tratase (Bisquerra *et al.*, 2015) de modo que fácilmente podrían captar a cualquiera a nivel emocional (Prophet, 2010). Es la transmisión directa de una emoción de una persona hacia otra (Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1993). Por consiguiente, si un docente sufre del llamado síndrome *burn out* (desgaste), podría llegar a perder la sensibilidad para atender las emociones de sus alumnos -y contagiarlos con las mismas emociones-. De modo que, proteger la salud mental de los docentes, debería ser un propósito urgente e ineludible. Pues hacerlo no sólo es proteger sus emociones, sino también las de los alumnos (Céspedes, 2013).

En suma, los niños que son mejores controlando su nivel de activación ante situaciones estresantes, y que expresan más emociones positivas y menos negativas, son calificados como más competentes socialmente. Esto sería un efecto positivo sobre la salud mental de los niños (Wiefferink, Rieffe, Ketelaar y Frijns, 2012). Así lo afirman Crean y Johnson (2013) en su investigación *"Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial"* cuyos resultados verifican la efectividad de PATHS sobre la salud mental de los niños. En definitiva, la clave está en aprender a gestionar las emociones. Así, una adecuada gestión emocional tiene efectos positivos en la salud. Conocer si la emoción que se está sintiendo en un momento determinado, es la que más ayuda o si sería mejor cambiarla (Bisquerra, *et al.*, 2015).

### **1.7. Saturación de las emociones en la educación.**

Hasta ahora parecería que la educación emocional sigue siendo un tema a ser considerado en la Pedagogía actual, y probablemente de carácter primordial. No obstante, se vislumbra una corriente crítica sobre si se le está concediendo una excesiva atención a las emociones en la educación, en detrimento pedagógico y su accionar múltiple. Por ello, cabe exponer quiénes dicen y qué argumentan acerca de esta aparente saturación. Por lo tanto, la presente investigación quedaría parcializada si solo se muestra una visión unilateral -y beneficiosa- sobre este tema, menoscabando el equilibrio de una mirada con 2 vertientes. La que apoya y la que no está tan de acuerdo, pero ambas, nutren al tema y la presente investigación. Debido a que esta vertiente crítica está empezando, son pocos los autores en los que se basa este apartado, citando a: Bechtoldt y Schneide (2016), Masschelein y Simons (2014), Prieto (2018), Rodríguez (2019), Solé y Moyano (2017), para su exposición.

Actualmente se considera una expansión generalizada de la inteligencia emocional y su accionar en el ámbito educativo, convirtiendo las emociones como un objeto de culto. Basada y orientada por la Psicología Positiva y la Psicología Emocional, colonizando la praxis educativa hacia una sociedad del bienestar y erosionando la integridad de la Pedagogía. Esto se debe a que postulan teorías educativas y de aprendizaje, cuando su función es más descriptiva. Por otro lado, existe un exceso de centralización del aprendizaje basado en la salud mental y las manifestaciones conductuales, educando en el saber estar, pero no en el saber ser. Esto también conlleva a considerar la exageración actual de diagnosticar cualquier desvío que se considere, fuera de los parámetros normales, y con ello, la intromisión de la farmacología para “reparar” el daño. Sin considerar la subjetividad del alumno y su mundo. Donde claramente también se hace eco de una adecuada gestión emocional, dando origen a nuevos paradigmas como la «Neuroeducación» y la «Educación Emocional», indicando una internalización del propio alumno sobre sí mismo, desde una mirada psicológica. Cabe mencionar que este llamado está generalizado hacia todos los grupos etarios en todas las áreas de la vida. Por ende, la gestión emocional muestra, como si se tratase de gerenciación empresarial, la de administrar químicos que el cerebro genera. Para obtener así el bienestar laboral y la felicidad personal hacia una sociedad del bienestar.

Sin embargo, dentro de la teoría de la educación, existe insuficiente análisis sobre este liderazgo psicologizado y emocionalizado, que está orientando las prácticas educativas en la actualidad. De modo que, en opinión de los autores anteriormente mencionados, se está inundando las instituciones educativas con programas de educación emocional, contagiando prácticas psicoterapéuticas dentro de fines y funciones pedagógicas. Esto conlleva una probable reducción del sujeto y la educación, como efecto de una concepción mermada de posibilidades del sujeto, entre la experiencia emocional y su racionalidad. Donde el aparato discursivo suplente a la acción. Por lo tanto, la educación y su ciencia, deben diferirse claramente de la Psicología. Es decir que el accionar educativo debe estar basado en la intencionalidad del educador y su acción, cuyos objetivos es la de mejorar la conciencia humana y por ende la sociedad, más no en lo discursivo, reemplazando lo pedagógico por cuidados terapéuticos. Por lo que el aprendizaje tiende a focalizarse más en el comportamiento, que en la vinculación con la cultura, imperando la conducta del alumno y su relación con los demás, antes que la transmisión cultura y su constante cambio.

Ahora bien, si bien es cierto que el tema de educación emocional tiene como objetivo el bienestar del alumno, sus fines no son exclusivos para el alumno como individuo en solitario. Sino como un sujeto que posee individualidad, y que además está en relación constante con el otro y el mundo. Esta relación con los otros es necesaria para el carácter ético de la

educación, asumiendo así la responsabilidad con el alumno y su libertad del poder ser. Dicha reducción es consecuencia de la educación a procesos psicológicos. De ahí que se elimina la dimensión proyectiva e interpretativa del alumno, dentro de la acción educativa, instaurando una cultura terapéutica que podría desembocar en control social. Y disminuyendo al sujeto a su incapacidad para hacer frente a situaciones diversas que forman parte de la vida. Como por ejemplo, que las personas emocionalmente inteligentes, también sufren de estrés, aun cuando debería considerarse que poseen eficiente gestión emocional para evitar esta situación. Este probable rechazo que involucra las emociones negativas –perjudiciales–, es lo que conduce a la desmoralización de las acciones y la infravaloración de las posibilidades del poder ser. Considerando al sujeto como desprotegido ante estas circunstancias, debido a que más importancia se da a las emociones que a las acciones.

Es aquí donde la inteligencia emocional y su psicologización positivista, no otorgan el papel central que debe ejercer la educación. El de la iniciación al conocimiento, el descubrimiento de las destrezas, la socialización de la cultura en la apertura a nuevas realidades, reduciendo al sujeto del poder ser, al ser dentro de un yo psicologizado. Esto menoscaba las posibilidades del futuro poder ser del individuo, sobre su ser en el presente, en términos de frustración y trauma. Esta reducción es consecuencia de la obtención del bienestar, propuestas por las teorías provenientes de la Psicología Positiva y la inteligencia emocional. Donde se clasifican las emociones en aquellas beneficiosas a ser fomentadas y exaltadas, y las perjudiciales que hay que ignorar, rechazar y eliminar. De aquí que conlleva a la reducción del sujeto en 3 aspectos:

- 1) Disminución del poder ser.
- 2) Disminución de la experiencia emotiva.
- 3) Disminución de las posibilidades a la incapacidad.

Estas reducciones no tienen su origen en el ámbito educativo, sino en la cultura y su imaginario social, produciendo así una reducción de la praxis educativa contradiciendo sus bases, la posibilidad del poder ser del alumno. La educación invita a poder proyectarse, interpretarse, creando e imaginando mundos posibles para la realidad. Con una mirada ética y responsable ante la sociedad, involucrando varias posibilidades del alumno para consigo mismo como para con los otros y el mundo, concibiéndose en el poder ser, en el arriesgarse a ser. Esta es la finalidad última de la acción educativa, la capacidad de poder llegar a ser, confiando siempre en las amplias posibilidades del alumno y su compromiso con los otros, el mundo y su realidad. Donde la emoción y la razón, son parte de la humanización del ser humano mediante la acción educativa y su praxis. Es el saber de una generación a otra la

que debe ponerse en movimiento a través del deseo, la estimulación y atracción por parte del docente hacia el alumno.

### **1.8. Investigaciones recientes de la educación emocional y sus conexiones con otras áreas.**

Dentro de las conexiones postuladas en el presente apartado, están la Bioneuroemoción, la Neuroarquitectura y la Inteligencia Artificial, los dispositivos móviles y la alimentación, por citar algunas. La Bioneuroemoción propone una dimensión cuántica de las emociones. Dicha área estudia las conexiones entre las emociones inconscientes (vivencias impactantes que se localizan en el sistema nervioso) y las modificaciones que se provocan en su biología, producto de un síntoma o desajuste orgánico, mental o conductual (Corbera, 2015). Por lo tanto, en el campo de la Medicina, Neurociencia y Psiconeuroinmunología, se está constatando que los estados emocionales pueden alterar la respuesta inmunitaria (Bisquerra, 2006). Se ha observado que determinadas emociones negativas, fuertes y persistentes, pueden perjudicar el sistema inmunitario (Bisquerra, 2009), como los trastornos psicosomáticos asociados al estrés (Lazarus y Lazarus, 2000).

De ahí que, emociones como la ira, el estrés o la tristeza, se relacionan con el desarrollo y mantenimiento de diversas patologías. Y, las reacciones fisiológicas asociadas a estas emociones, afectan órganos, sangre, tejidos del organismo y secreciones glandulares. La otra cara de la moneda es que, una actitud positiva ante la vida y la vivencia de emociones positivas como el amor, la alegría o la esperanza, tienen efectos positivos en la salud. Las emociones positivas ayudan a reforzar nuestro sistema inmunitario evitando el desarrollo de algunas enfermedades y reduciendo el periodo de curación de otras (Bisquerra, 2009). Otra área que conecta con la educación emocional, es la Neuroarquitectura. Dicha ciencia coordina los agrupamientos, simetrías, secciones y proporciones que esconden arte, belleza y matemáticas. Todo esto desde la perspectiva de los mecanismos cerebrales subyacentes a ese proceso:

Toda percepción genera una reacción sutil o brusca y aguda, de bueno o malo, de atractivo o rechazo, de acercamiento o huida, de desagrado o belleza, y de esta percepción aguda o continuada, de ese marco cotidiano, no está ausente el edificio, las paredes del aula, el aula misma y los espacios de recreo del colegio (Mora, 2013, p. 140).

Por lo tanto, la arquitectura, el diseño y las condiciones físicas de los espacios en las instituciones educativas, son más importantes de los que se creía. Si en el contexto en el que se desenvuelve un alumno tiene incidencia en la esfera neuronal, podría también tenerlo a nivel cognitivo, emocional o conductual (Guillén, 2017). La Neuroarquitectura permite proyectar mejores escuelas, con mucha luz, control de temperatura y ruido. Así como la cultura en la que se vive (Mora, 2013, p. 18).

Por otro lado, y en relación al advenimiento de la Inteligencia Artificial, establece que los alumnos deben desarrollar un conjunto de valores, entre los que se estima la emoción. La emoción como un valor educativo significativo que persiste aún en una posible era del *robo sapiens* (Fuerte, 2017). Con respecto a la televisión y el internet, en cuanto a su influencia y uso por varias horas al día, son estimadas como causantes en conductas fundamentales de relación emocional y personal. Tales como conductas antisociales, problemas de atención y trastornos de hiperactividad. Esto como consecuencia de disminuciones en el volumen de la sustancia gris cerebral, su anormal mielinización y la correspondiente alteración en los circuitos neuronales que codifican para sus funciones específicas (Mora, 2013). Dentro de esta misma línea, ante la conexión sostenible y casi interminable de los usuarios a los dispositivos móviles, la investigación *“Los bots<sup>3</sup> como servicio de noticias y de conectividad emocional con las audiencias. El caso Politibot”* (González, Hada y Sánchez, 2017) encuentra que la calidad informativa y la conexión emocional con la información recibida, son las principales fortalezas de fórmulas que usa el periodismo para captar a su audiencia.

Por ejemplo, en otra investigación en progreso, también de tipo tecnológico, *“Educación Emocional de un individuo en Contextos Multimodales en Computación Afectiva”* (Rossi, Calot y Lerache, 2017), se estudia la educación emocional a través de la computación afectiva. La misma que se lleva a cabo mediante imágenes y videos de alto contenido emocional. En las cuales se hace lectura del pulso cardíaco, la cadencia del tecleo, registro de voz y filmación del rostro del participante. Todo esto desarrollado en un entorno con cámara de inmersión emocional, dentro de un contexto multimodal. Además, en el estudio *“Happiness and Sadness Recognition System—Preliminary Results with an Intel RealSense 3D Sensor”* (Silva, Soares, Esteves, Figueiredo, Santos y Pereira, 2017), proponen el uso de un sensor para el reconocimiento de las emociones, con el objetivo de que el ser humano pueda interactuar con una computadora mediante gestos. Dentro de la Inteligencia Artificial, la

---

<sup>3</sup> Un *bot* es un programa informático que efectúa automáticamente tareas repetitivas a través de internet. En el caso del periodismo, se utiliza para enviar información filtrada y personalizada al usuario.

interacción de hombre-robot, permite mejor el comportamiento de los robots mediante la emulación de emociones (Ruzafa, 2016).

Así, en el estudio “*Workplace Emotion Monitoring—An Emotion-Oriented System Hidden Behind a Receptionist Robot*” (Pinheiro, Ramos, Donizete, Picanço y Oliveira, 2017) desarrolla un robot capaz de identificar las emociones de los empleados. Luego cuantificarlas y proveer datos para establecer un análisis de productividad. Los robots deben tener emociones, debido a que son necesarias para el aprendizaje, comunicación, comportamiento, percepción y toma de decisiones (Abad, Sánchez, Crespo y Alvarado, 2017).

En otro aspecto, y áreas del conocimiento, la investigación “*Modifying Knowledge, Emotions, and Attitudes Regarding Genetically Modified Foods*” (Heddy, Danielson, Sinatra y Graham, 2017), relacionan la aceptación de alimentos modificados genéticamente, cuando éstos se sustentan en el conocimiento y concepciones científicas. El núcleo de esta investigación radica en que las emociones que en un principio eran negativas hacia este tipo de alimentos, luego, ante la argumentación científica, se tornan positivas. Seguramente al finalizar la presente investigación, se habrá establecido mayores relaciones considerables entre la educación emocional y sus conexiones con otras áreas de la ciencia, tal vez, como la relacionada con la naturaleza y su ecología.



**SEGUNDA PARTE**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**

**CAPÍTULO IV**  
**PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS**

*“El mejor medio para hacer bueno a los niños, es hacerlos felices”*

Oscar Wilde

## **1. Problemática principal de investigación.**

El punto de partida de toda investigación científica es el interés en un tema (Bisquerra, 2004). En la praxis de un docente de infantil, el mundo emocional de los niños es uno de los grandes desafíos con los que lidiar. Se necesita una pregunta que deba ser cuestionada para poner en marcha el método de investigación (León y Montero, 2003). Considerando el alcance con el que se pretende profundizar en este tema, la presente investigación está constituida por 2 fases.

Así pues, dentro de la primera fase, la interrogante que encauza el proceso investigativo se cuestiona lo siguiente:

### *1) ¿Cuál es la percepción de los docentes en activo y en formación acerca de la educación emocional en la etapa infantil?*

De dicha interrogación se derivan las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué opinión tienen los docentes en activo y en formación de las instituciones educativas de España y Ecuador acerca de la educación en las emociones durante la etapa infantil?
- ¿Cuáles son las necesidades de los niños de la etapa infantil, en lo que respecta a la educación de sus emociones desde el punto de vista de los docentes en activo y en formación de España y Ecuador?
- ¿Los docentes en activo y en formación de la etapa infantil de España y Ecuador cuentan con algún programa o guía para educar las emociones?
- ¿Ha existido alguna preparación previa en la formación de educar las emociones en los niños de la etapa infantil por parte de los docentes en activo y en formación de España y Ecuador?

Luego, las preguntas guías orientan aspectos concretos que se desean indagar en la problemática principal de la investigación (Bernal, 2010). Por lo tanto, dichas preguntas, accionan el trayecto investigativo de la presente investigación, contribuyendo a definir los objetivos que se persiguen. Los objetivos de la investigación tienen la finalidad de señalar lo

que se pretende y a lo que se aspira en la investigación (Bisquerra, 2004). El objetivo principal de la primera fase que esta investigación se propone es:

*“Conocer la percepción de docentes en activo y en formación, sobre el papel de las emociones en la educación de la etapa infantil”*

Ahora bien, la segunda fase enfoca su interrogante cuestionando:

2) *¿Cómo se podría educar en las emociones a través de una propuesta de programa guía de educación emocional para ser aplicado por los directivos, docentes en activo y en formación de niños en la etapa infantil, según la opinión de expertos y directivos?*

A continuación, de esta segunda interrogación se derivan las siguientes preguntas guías:

- ¿Qué aspectos emocionales se deberían considerar para la educación de las emociones en los niños y niñas de la etapa infantil en España y Ecuador?
- ¿Cuáles serían las características del programa-guía de educación emocional para los niños de la etapa infantil en España y Ecuador?
- ¿Cómo se procedería la implementación del programa-guía en educación emocional por parte de los directivos, docentes en activo y en formación de niños de la etapa infantil en España y Ecuador?
- ¿Qué modelos o teorías pedagógicas pueden fundamentar un programa que eduquen en las emociones?
- ¿Cómo se podría diseñar un programa inclusivo basado en el diseño universal del aprendizaje?

Considerando lo anteriormente revelado, el objetivo principal de la segunda fase expone:

*“Indagar en la opinión de expertos y directivos acerca de la educación emocional y cómo desarrollarla en la etapa infantil”*

Considerando que la presente investigación consta de 2 fases, cada uno contempla su objetivo principal, derivando hacia sus respectivos objetivos específicos. Los objetivos mencionados, principales y específicos procuran aportar a una serie de finalidades

socioeducativas enlazadas con el currículo de educación infantil de España y Ecuador, tales como:

- Propiciar vínculos emocionales armónicos entre pares y adultos significativos en sus vidas para mejorar las relaciones interpersonales.
- Suministrar a los directivos, docentes en activo y en formación programas-guías para educar la inteligencia emocional como un recurso eje en su praxis profesional.
- Desarrollar hábitos de autocontrol y gestión emocional en los niños, como bases para una vida plena.
- Fomentar la expresión adecuada de sus emociones, por medio de una comunicación e interacción favorable con su entorno, incentivando el uso de estrategias diversas para la misma.
- Proponer un programa educativo de educación emocional a nivel de instituciones rectoras educativas, como complemento de las áreas de preescritura, prelectura y precálculo.
- Concienciar la importancia de la implementación a largo plazo en educación emocional como parte intrínseca de la formación infantil tanto en directivos, docentes en activo y en formación.

**CAPÍTULO V**  
**DISEÑO METODOLÓGICO**

*“Todo aprendizaje tiene una base emocional”*

Platón

## **1. Fases de la investigación.**

La presente investigación, implicada en el campo educativo, enfoca la realización general de esta investigación con un diseño de método mixto, contemplado en 2 fases. Esto es la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos en sus 2 fases respectivamente, con status dominante y de orden secuencial cuan→CUAL. Durante la primera fase de la investigación, correspondiente al primer estudio, se empleó el método cuantitativo y en la segunda fase del segundo estudio, el método cualitativo. Hay que destacar que por el diseño, la segunda fase se ve fortalecida de la anterior. Además se ha usado la estrategia secuencial exploratoria cuantitativa-CUALITATIVA, ya que el énfasis es explicar e interpretar el fenómeno de la incidencia de la educación emocional en la etapa infantil. Este tipo de diseño permite una mejor comprensión en la importancia de educar las emociones en la etapa infantil.

Con esto se pretende el estudio intensivo a pequeña escala, basada sobre la exploración intensiva de las 2 fases mencionadas previamente. La incidencia de la educación emocional en situaciones normales de clase en su ambiente natural, y por ende, en la interacción social diaria. La finalidad de este diseño de método mixto, es la de aumentar conocimientos en la educación emocional, para transformar de una manera más positiva el desarrollo integral de la educación del niño en la etapa infantil, por parte de los directivos, docentes en activo y en formación tanto de España y Ecuador. Las técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de datos de la presente investigación, están basados en los paradigmas positivista e interpretativo, que luego permitirá la triangulación de dichos datos.

Por lo tanto, la primera fase se enmarca dentro de una investigación pura (básica), enfocándose en aumentar la teoría, pero sin aplicaciones prácticas de la importancia de la educación emocional en la etapa infantil. La segunda fase, también con una metodología de investigación básica (con enfoque cualitativo). Consecuentemente con los resultados de ambas fases (cuanti y cuali) se consiguen obtener evidencias y conclusiones considerables para crear una propuesta de guía pedagógica para directivos y docentes.

### 1.1. Ética.

El investigador y la presente acción investigativa, así como la protección de la integridad de las personas participantes, se encuentran regidos y comprometidos bajo códigos, pautas, normas y acciones institucionales éticas de la investigación, como medidas de autorregulación para las buenas prácticas de la actividad científica.

En este caso concreto de investigación dentro del área educativa, se resaltan los *“Ethicals Standardas of the American Educational Research Association”*<sup>4</sup> y el Código de Buenas Prácticas en Investigación<sup>5</sup>, los mismos que determinan el ético accionar de la presente investigación y los participantes involucrados.

Con respecto del investigador, se compromete a:

- Establecer y mantener una práctica ética durante la investigación.
- Informar a los que participan de las características de la investigación.
- Establecer una relación sincera y honesta con los participantes.
- Respetar la libertad individual a participar en cualquier momento de la investigación.
- Proteger a los participantes de los riesgos físicos o mentales o de cualquier incomodidad.
- Informar de los resultados de la investigación y cómo serán utilizados.
- Mantener la confidencialidad de la información que se recoja de los participantes.
- Aceptación de pautas deontológicas generalmente aceptadas y reconocidas por la comunidad científica.
- Cumplir con los requisitos éticos, legales y de seguridad.
- Evitar conflictos de interés que comprometan la participación en la investigación o los resultados de la misma.

Con respecto a los participantes de la investigación:

- El consentimiento informado de que van a ser estudiados, la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran.

---

<sup>4</sup> Publicado en 1992 por la American Educational Research Association (AERA).

<sup>5</sup> Código de la Universidad Autónoma de Madrid aprobado en Consejo de Gobierno el 8 de febrero del 2013.



- La privacidad y confidencialidad, garantizando la protección de la identidad de los participantes de la presente investigación.
- La información y presentación oportuna por parte del investigador en la modalidad de observación (según sea el caso requerido) a los participantes de la investigación.
- Con respecto al desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados:
- Compromiso de la no apropiación o plagio de resultados de otros.
- Compromiso de la no invención o falsificación de fuentes o resultados.
- Compromiso de la no destrucción de datos para futuros investigadores.
- Llevar a cabo un riguroso proceso de obtención e interpretación de datos, incluyendo una revisión detallada de los resultados obtenidos antes de su publicación publicarlos.
- Registrar todos los datos y observaciones que obtengan de la investigación (incluidos los resultados preliminares, negativos, inesperados o discordantes) con pertinencia y claridad, permitiendo que otros investigadores puedan revisar y reproducir, en la medida de lo posible, el trabajo realizado.

## 2. Fase cuantitativa.

Esta primera fase sigue un diseño de enfoque cuantitativo, con pertenencia a una investigación experimental con diseño *ex post facto*, ya que no se modifican ni se alteran las variables. Se propone el uso del método descriptivo con estudio de encuestas descriptivas. Con este método se obtiene un primer acercamiento a la realidad que se plantea: *¿Cuál es la percepción de los docentes en activo y en formación acerca de la educación emocional en la etapa infantil?* De esta manera se pretende enunciar las características y los perfiles de percepción en docentes en activo y en formación sobre la educación emocional en la etapa infantil, mediante el empleo de cuestionarios aplicadas a pequeña escala, y “crear conocimiento teórico cuya función radica en explicar los fenómenos educativos y eventualmente su predicción y control” (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992, p. 97). El análisis se ha realizado a través del programa estadístico SPSS con el apoyo de hojas de cálculo en el programa EXCEL.

### 2.1. Objetivo.

El objetivo principal del primer estudio que esta investigación se propone es:

*“Conocer la percepción de los docentes en activo y en formación sobre el papel de las emociones en la educación de la etapa infantil”.*

## **2.2. Diseño.**

El diseño de esta primera fase es con enfoque cuantitativo, *ex post facto* y de carácter descriptivo y correlacional, a través de contrastes de hipótesis, el mismo que pretende estudiar la asociación y correlación entre las diferentes variables sociodemográficas contempladas dentro de los cuestionarios.

## **2.3. Técnicas e instrumentos.**

La técnica que se usó para la recogida de datos fue la encuesta descriptiva. La encuesta se formuló en base a un cuestionario estructurado por preguntas con varias respuestas alternativas, debido a que éste método daría resultados más fructíferos, así se permite acceder de forma científica a las opiniones de las personas encuestadas. El proceso en la aplicación de esta técnica es sistemático. Hay que tomar en cuenta que se ha encuestado a un subconjunto de toda la población. Las encuestas aplicadas nos permiten conocer: opiniones, actitudes, creencias, desempeño profesional, formación profesional en cuanto a la educación emocional en la etapa infantil.

A los docentes en activo y en formación se les aplicó 2 cuestionarios respectivamente. El cuestionario de docentes en activo estuvo conformado por 27 preguntas y el de los docentes en formación por 23 preguntas. Ambos cuestionarios contenían preguntas cerradas, dentro de las cuales se incluyeron: preguntas de evaluación, de frecuencia (a veces, siempre, nunca), preguntas de autclasificación (cantidad de tiempo), preguntas de grados de acuerdo y preguntas de valoración tipo likert (del 1 al 5).

Para el instrumento aplicado a los directivos y expertos en el tema, se empleó un cuestionario de entrevista personal estructurada, que por su tipo de selección incluía 8 preguntas abiertas, con la finalidad de recabar información significativa para posteriores investigaciones. Debe señalarse que en Ecuador, como se constató en la tabla de expertos, no se encontraron expertos en el tema de investigación.

### **2.3.1. Validación de instrumentos.**

La validación de los 2 instrumentos de recogida de datos, esto es, el cuestionario a los docentes en formación y el cuestionario a los docentes en activo, se realizará en 3 etapas: a) asesoría de 7 expertos en instrumentos de recogida de datos, 4 de España y 3 de Ecuador; b) prueba piloto a 2 docentes en activo y 2 docentes en formación y c) cambios efectuados

según las 2 etapas anteriores. De esta forma se realizaron los estudios de fiabilidad y validez de los instrumentos en mención.

#### 2.4. Análisis de datos.

En primer lugar, se ha hecho un análisis descriptivo del resumen estadístico, numérico y gráfico de la recogida de información; luego se realizó un análisis inferencial para llegar a conclusiones de la población a partir de la muestra seleccionada. Los siguientes cuadros muestran las categorías de análisis:

##### *CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS DOCENTES EN ACTIVO*

1. Datos de identificación.
2. Los familiares y la educación emocional.
3. La institución educativa y la educación emocional.
4. Experiencia docente y educación emocional.

##### *CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN*

1. Datos de identificación.
2. Conocimientos generales que la sociedad tiene acerca de la educación emocional.
3. La formación que imparte la universidad en cuanto a la educación emocional.
4. La formación docente en educación emocional.

#### 2.5. Muestra y participantes.

Respecto a la técnica de muestreo seleccionada, se usó el método no probabilístico casual, debido la facilidad ocasional de acceso que el investigador ha tenido a los participantes, tanto en España como en Ecuador.

Partiendo de la siguiente población: (1) Docentes en activo de Guayaquil; (2) Docentes en formación de Guayaquil; (3) Docentes en activo de Madrid; y (4) Docentes en formación de Madrid, se contactó con la muestra por conveniencia. La primera toma de contacto fue en Madrid y luego en Guayaquil.

Finalmente, la muestra quedó conformada por un total de N=315 personas que cumplieron los criterios señalados, de los cuales se dará su descripción pormenorizada por cada uno de los 4 grupos de participantes previamente mencionados. Representado en la Tabla 11, se puede apreciar, a partir de una tabla de contingencias por columnas (colores gris, amarillo y verde) y por totales (color morado). La distribución de la muestra en tanto la ciudad, los docentes en activo o formación y sus totales, dando por conocida su frecuencia (N) y su porcentaje (%):

Tabla 11. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO CUANTITATIVO.

CIUDAD	DOCENTES EN ACTIVO		DOCENTES EN FORMACIÓN		TOTAL	
Madrid	N	%	N	%	N	%
	54	52,43%	109	51,42%	163	51,75%
Guayaquil	N	%	N	%	N	%
	49	47,57%	103	48,58%	152	48,25%
Total	N	%	N	%	N	
	103	32,70%	212	67,30%	315	

A *grosso modo*, se observa que la participación guarda relación en tanto a las ciudades, sumando la colaboración de madrileños un N=163 (54,75%), y siendo algo inferior la de guayaquileños (N=152; 48,25%). Centrando la atención en los criterios de “Docentes en Activo” y “Docentes en Formación”, en ambas ciudades se aprecia una participación sustancialmente mayor de los docentes en formación de España (N=109; 52,42%) y de Guayaquil (N=103; 48,58%), que la de docentes en activo (Madrid: N=54; 52,43%; Guayaquil: N=49; 47,57%). Por ende, el sumatorio de docentes en activo de ambas ciudades asciende a N=103 (32,70%), mientras que la de docentes en formación es mayor con un N=212, aglutinando el 67,30% de los N=315 participantes.

### 2.5.1. Docentes en activo de Madrid

De los 55 participantes de los docentes en activo de Madrid, en alusión al sexo, un 92,7% de la participación es femenina (N=51) y el 7,3% restante (N=4) se atribuye a los hombres (Gráfico 1). Debe señalarse que esta considerable diferencia, en cuanto a la implicación mayoritariamente del sexo femenino, encuentra explicación científica en la

elección de carreras de ayuda y de educación preferiblemente más por las mujeres que por los hombres.

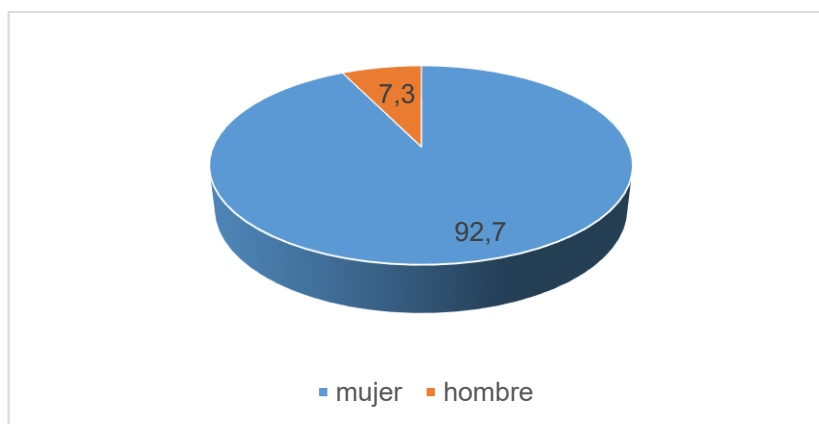


Gráfico 1. Distribución por sexo de la muestra "Docentes en Activo de Madrid"

Ahora bien, de los 54 participantes que han contestado a la cuestión sociodemográfica de la edad, un 72,2% de la participación (N=39) la suman personas con 35 años o más. Posteriormente, y con mucha diferencia, se encuentran aquellos que tienen entre 29 y 31 años (11,1%; N=6). Así, un 7,4% (N=4) tienen entre 23 y 25 años y el 5,6% (N=3) y 3,7% (N=2) restante, hace referencia a personas entre 32 y 34 años y 26 y 28 años, respectivamente (Gráfico 2).

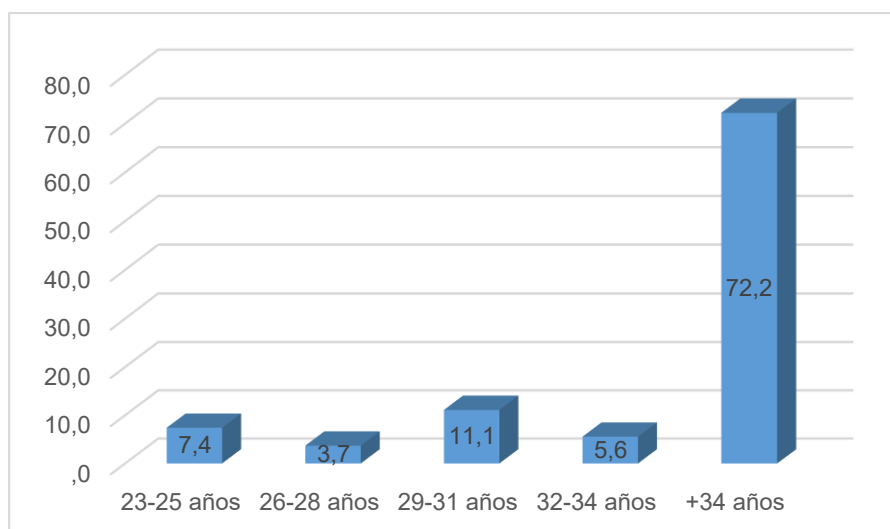


Gráfico 2. Distribución por edades de los "Docentes en Activo de Madrid".

Todos ellos (N=54) trabajan en instituciones educativas del sistema público. Por otro lado, también es mayoritaria la participación de personas sin ningún tipo de discapacidad (N=50; 90,9%), siendo muy exigua la participación en este grupo que sí que posee alguna discapacidad (N=4; 7,3%) (Gráfico 3).

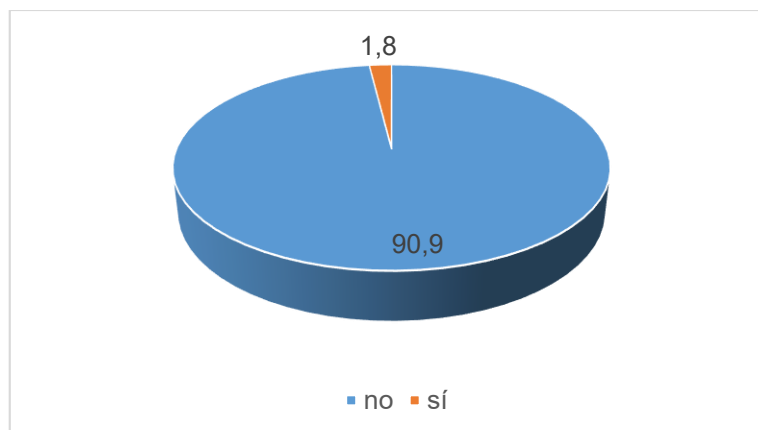


Gráfico 3. Distribución por discapacidad o no de los “Docentes en Activo de Madrid”.

También destaca notoriamente que los motivos que han llevado a los docentes en activo de Madrid a la elección de su profesión, se deben, en un 98,2% (N=54) de los casos por “vocación” y una única persona (N=1; 1,8%) a “tradición familiar” (Gráfico 4).

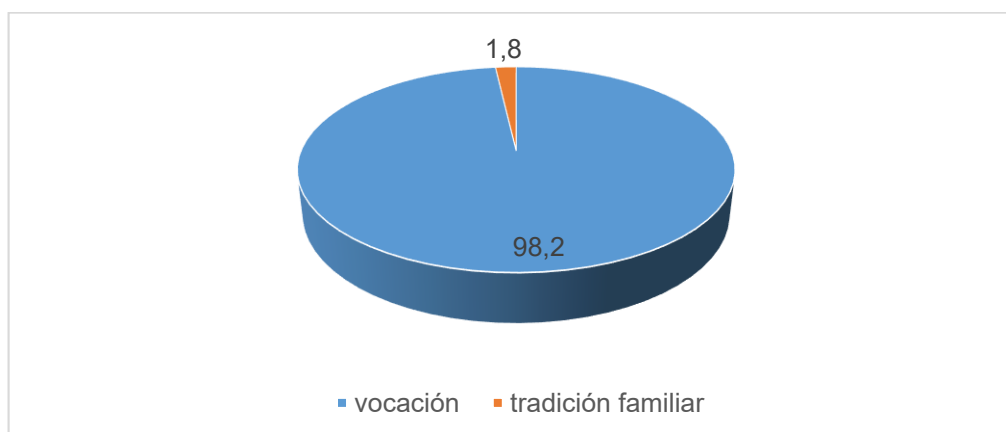


Gráfico 4. Distribución por los motivos que han llevado a ejercer la docencia de los “Docentes en Activo de Madrid”.

Finalmente, un 27,3% de este grupo (N=15) trabajan con niños de entre 1 y 2 años, seguido por los que dedican su acción laboral a niños de 2 y 3 años (20%; N=11). Posteriormente, con un 18,2% (N=10), se encuentran los que trabajan con niños de hasta un año. Un 14,5% de la participación (N=8) se dedica a menores de 3 y 4 años; el 10,9% (N=6) a niños de 5 y 6 años y, finalmente, el 9,1% restante (N=5) trabaja con niños de 4 y 5 años (Gráfico 5).

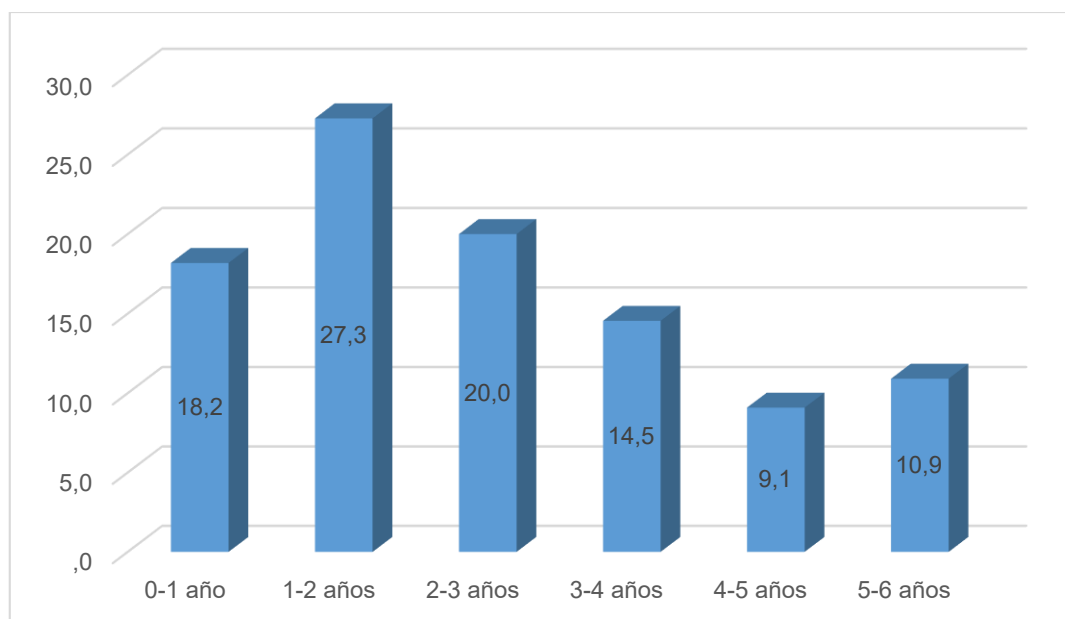


Gráfico 5. Distribución de la muestra según las edades a las que imparten clase los "Docentes en Activo de Madrid".

### 2.5.2. Docentes en activo de Guayaquil.

De los 50 participantes de este grupo que han contestado a este dato, ocurre algo similar a la muestra anterior, debido a que el 98% (N=49) de la participación es femenina, siendo el 2% restante (N=1) correspondiente a hombres (Gráfico 6).

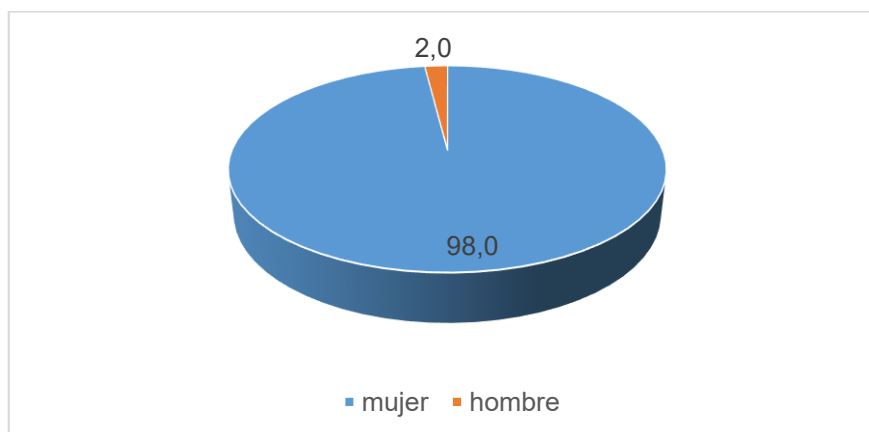


Gráfico 6. Distribución por sexo de la muestra "Docentes en Activo de Guayaquil".

Respecto a la edad de los docentes en activo de Guayaquil que han respondido a la cuestión de la edad (N=49) (Gráfico 2), el 73,5% (N=36) de su participación tiene 35 años o más. Con mucha diferencia, un 10,2% de este grupo tienen entre 26 y 28 años (N=5) y otro 10,2% entre 32 y 34 años (N=5). Por último, un 6,1% (N=3) de la participación de docentes en activo tiene entre 29 y 31 años.

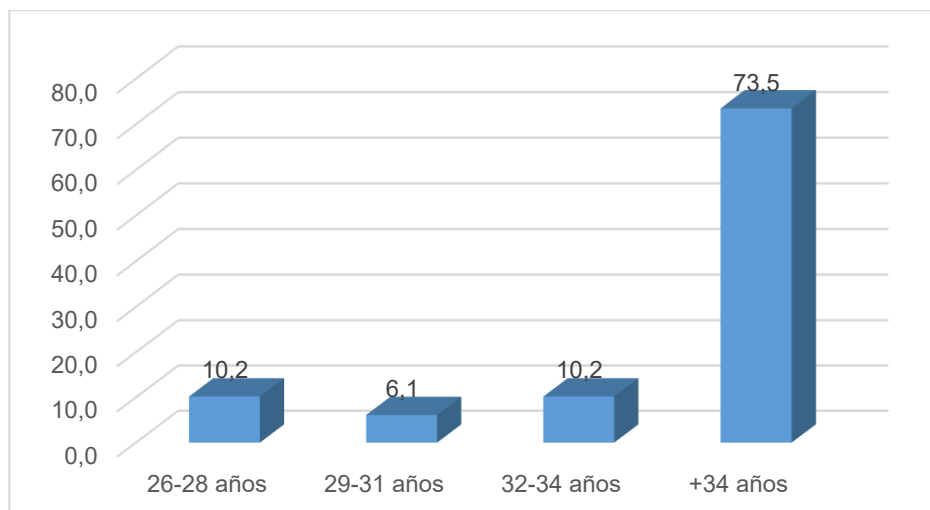


Gráfico 7. Distribución por edades de los “Docentes en activo de Guayaquil”.

Es destacable apuntar que la totalidad de la muestra de docentes en activo de Guayaquil se encuentra trabajando en una institución educativa pública. Por un lado, con lo que respecta al padecimiento de alguna discapacidad a nivel sensorial, físico o de tipo cognitivo de este grupo, únicamente un participante ha afirmado tenerla (1,9%; N=1), siendo mayoritaria aquellos que no tienen ningún tipo de discapacidad (N=50, 96,2%) (Gráfico 8). El caso que lo padece se trata de esclerosis.

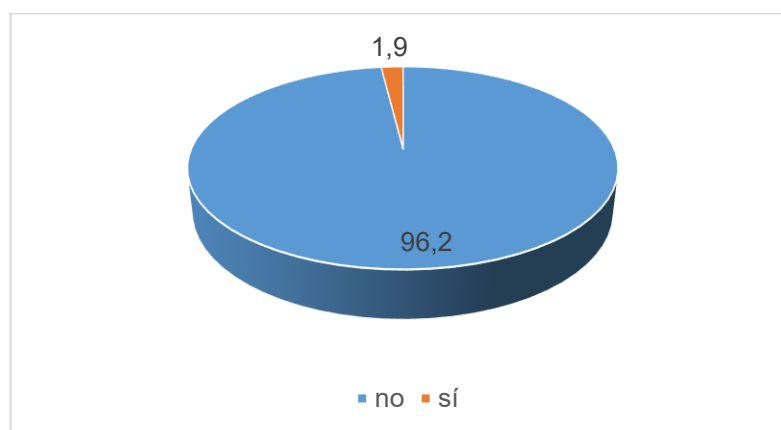


Gráfico 8. Distribución por discapacidad o no de los “Docentes en Activo de Guayaquil”.

En cuanto a los motivos por el cual ejercen la docencia, destaca sobremanera la “vocación”, con un 98% de las respuestas (N=49). No obstante, una persona ha indicado que ejerce su profesión por “influencia de algún amigo” (2%; N=1) (Gráfico 9).



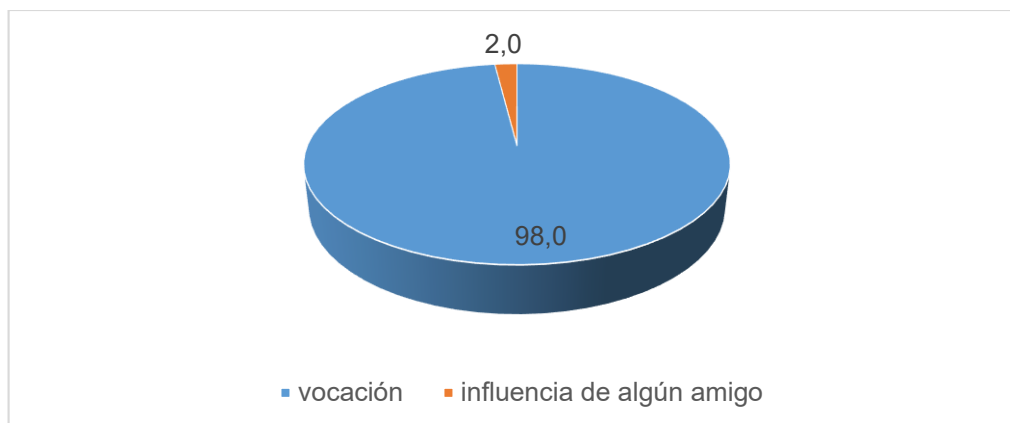


Gráfico 9. Distribución por los motivos que han llevado a ejercer la docencia de los “Docentes en Activo de Guayaquil”.

Finalmente, en cuanto al nivel del grupo infantil que tiene a su cargo (N=51) (Gráfico 10) un 39,2% de ellos (N=20) trabaja con niñas y niños de entre 5 a 6 años. Ulteriormente, se encuentran aquellos que tienen a su cargo a menores de 4 y 5 años (33,3%; N=17). Seguidamente, un 25,5% de los docentes en activo de Guayaquil (N=13) trabajan con niños de entre 3 y 4 años y solo es una persona (N=1; 2%) la que trabaja con niños de entre 2 y 3 años.

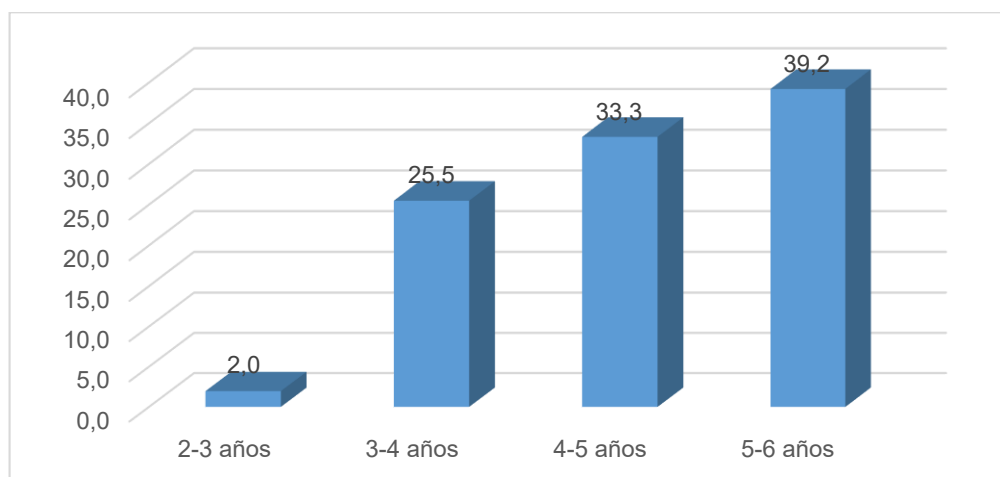


Gráfico 10. Distribución de la muestra según las edades a las que imparten clase los “Docentes en Activo de Guayaquil”.

### 2.5.3. Docentes en formación de Madrid.

Tal y como se ha apuntado en las muestras precedentes, la participación de esta muestra también va a ser mayoritariamente atribuida al sexo femenino, aglutinando un 95,4% de la colaboración (N=104), siendo la participación masculina sustancialmente más baja, con un 4,6% (N=5) (Gráfico 11).

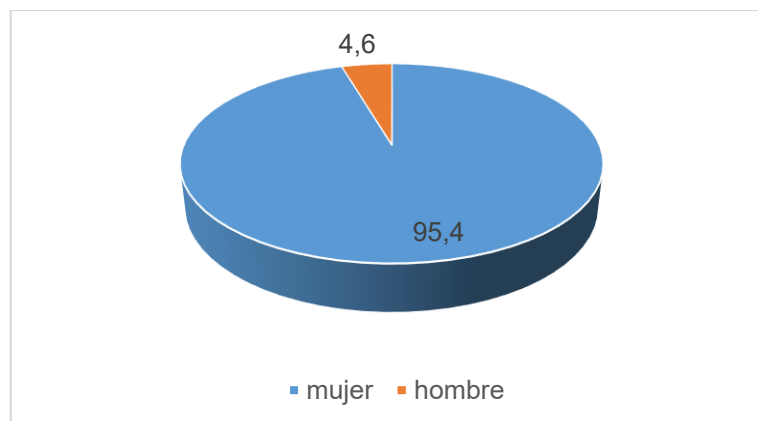


Gráfico 11. Distribución por sexo de la muestra "Docentes en Formación Madrid".

Continuando con el estudio de la edad, un 78% (N=85) tiene entre 18 y 20 años. Con mucha diferencia, se encuentran aquellos estudiantes entre 21 y 23 años (N=18, 16,5%). Asimismo, un 2,8% (N=3) de los estudiantes de Madrid tienen 24 y 25 años o más de 26 años, respectivamente (Gráfico 12).

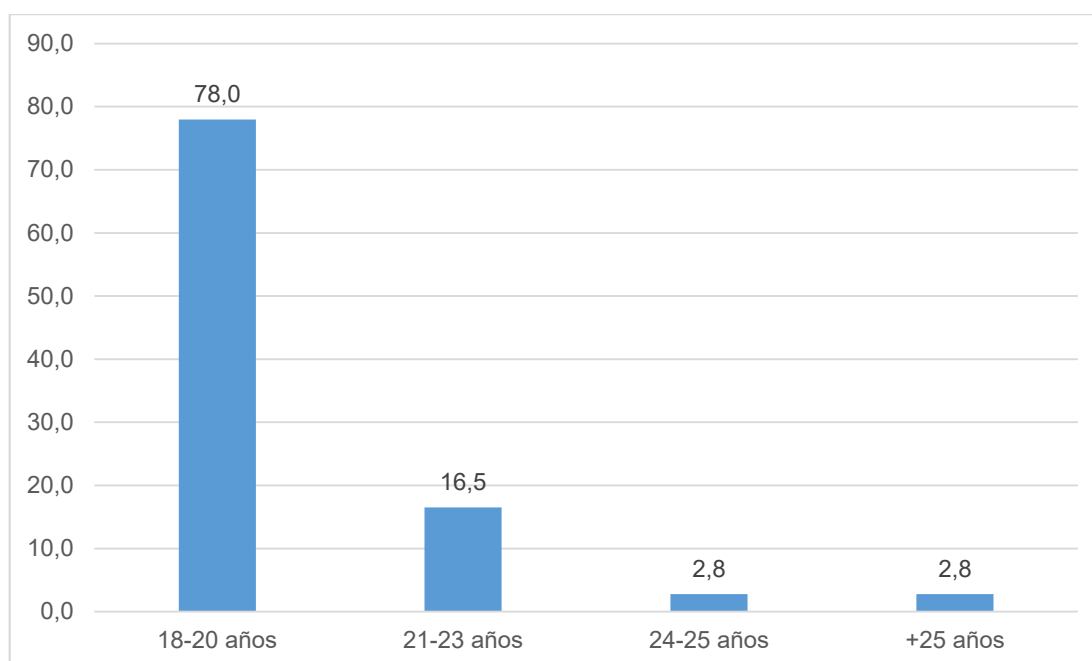


Gráfico 12. Distribución por edades de los "Docentes en Formación de Madrid".

Todos ellos estudian en universidades públicas, pero más concretamente, el 53,7% (N=58) estudia en el primer año del grado, el 23,1% (N=25) en el segundo año y el 23,1% (N=25) restante en el tercer año (Gráfico 13).

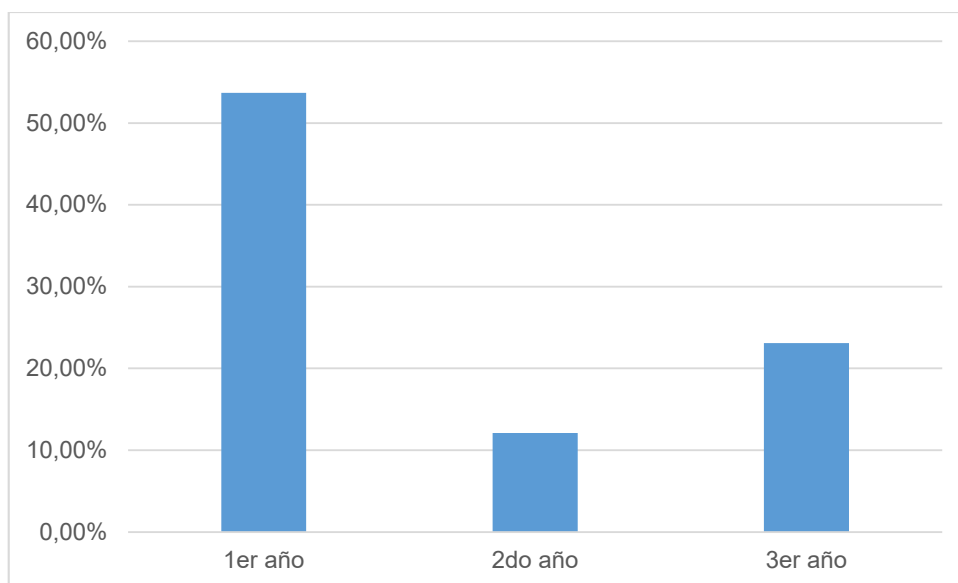


Gráfico 13. Año de estudios de los “Docentes en Formación de Madrid”.

De los 108 que han respondido a la cuestión de la tenencia o no de alguna discapacidad, únicamente uno ha afirmado tener acondroplasia (N=1; 0,9%) (Gráfico 14).

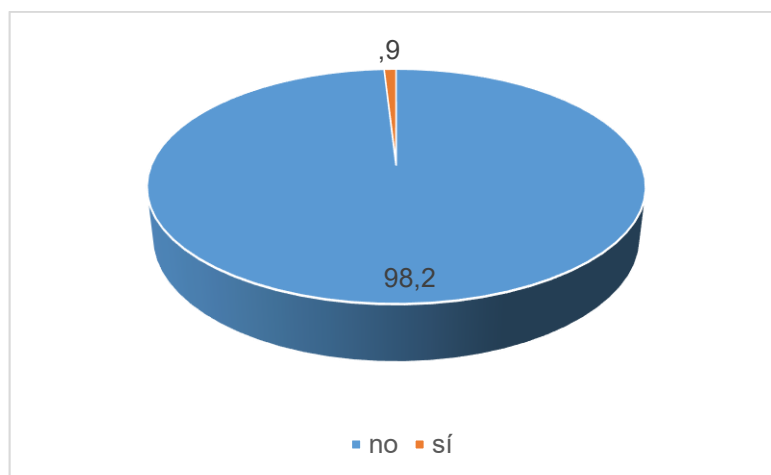


Gráfico 14. Distribución por discapacidad o no de los “Docentes en Formación de Madrid”.

De las razones que les llevaron a la elección de la carrera para ser docentes, destaca apuntadamente la “vocación”, con un 93,5% (N=101), ha contestado una persona (N=1; 0,9%) a “acceso a un trabajo más estable”, otra (N=1; 0,9%) a “influencia de algún familiar”, otra (N=1; 0,9%) a “influencia de algún docente” y el 3,7% restante (N=4) ha indicado otras razones (Gráfico 15).

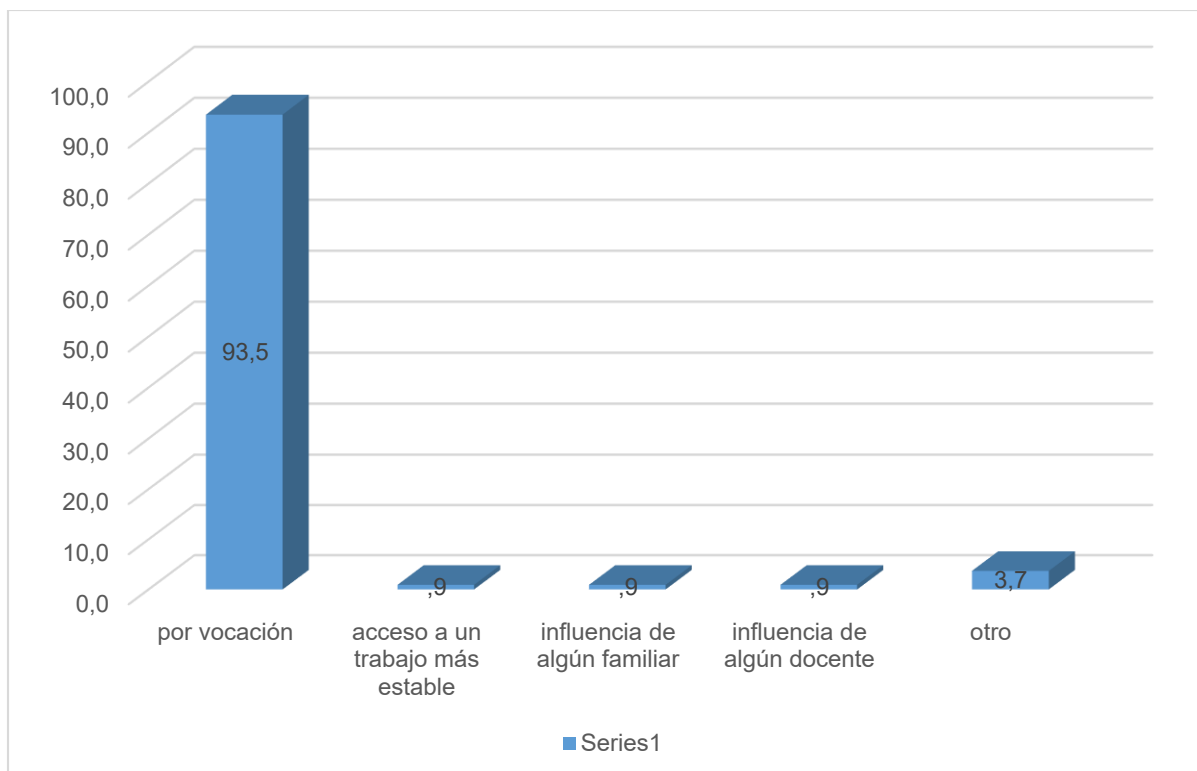


Gráfico 15. Distribución por los motivos que han llevado a elegir estudios en docencia de Madrid.

#### 2.5.4. Docentes en formación de Guayaquil.

Al igual que ocurre en las 2 anteriores muestras, la distribución por sexo de esta población es muy desigual, siendo mayoritaria la participación del sexo femenino (96,2; N=100) que la del masculino (3,8; N=4) (Gráfico 1). En efecto, han contestado a esta cuestión un total de N=103 estudiantes.

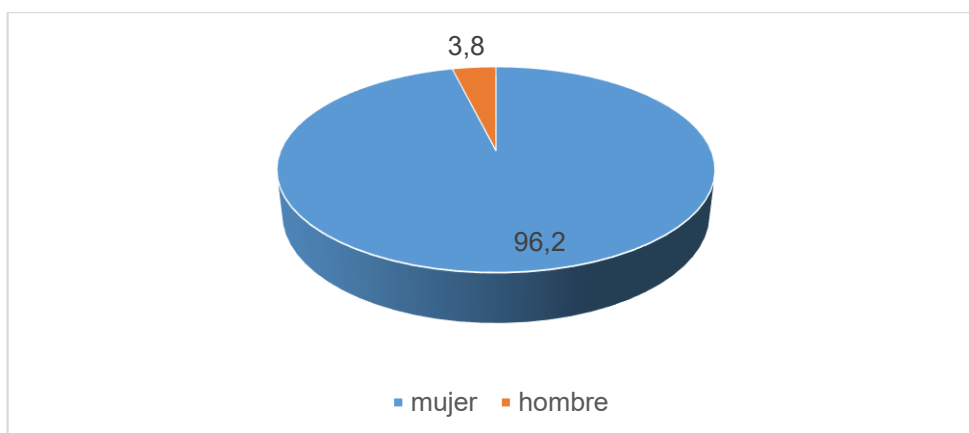


Gráfico 16. Distribución por sexo de la muestra "Docentes en Formación Guayaquil".

Por otro lado, en cuando a las edades, al ser docentes en formación, son más bajas que las 2 muestras anteriores (“Docentes en Activo”). Pues bien, un 53,4% de la participación (N=55) se atribuye a personas de más de 26 años. A continuación, se encuentran aquellos que tienen entre 18 y 20 años, con un 33% (N=34). Con mucha diferencia, un 9,7% (N=10) de la colaboración de docentes en formación de Guayaquil se debe a personas de entre 21 y 23 años y, finalmente, el 3,9% restante (N=4) hace alusión a estudiantes de entre 24 y 25 años (Gráfico 17).

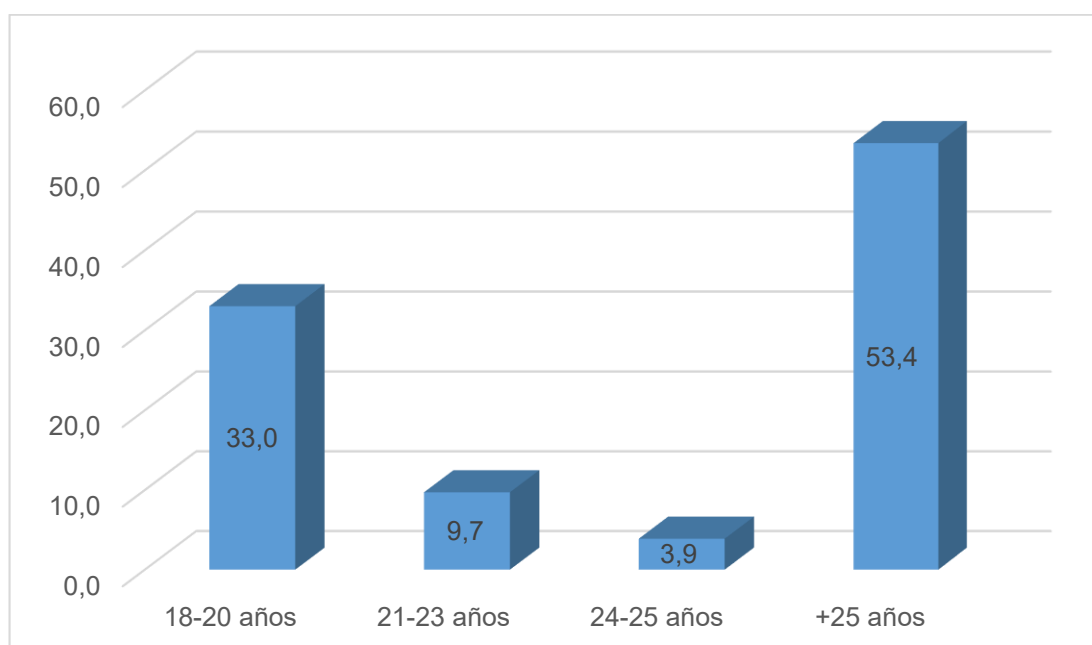


Gráfico 17. Distribución por edades de los “Docentes en Formación de Guayaquil”.

Después, en esta muestra sigue siendo frecuente la colaboración total de personas que estudian en una universidad pública (N=105), de los cuales, el 66,7% (N=70) se encuentra en el primer año de estudios; el 21% (N=22) en el segundo año y el 12,4% restante (N=13) en el tercer año de carrera universitaria (Gráfico 18).

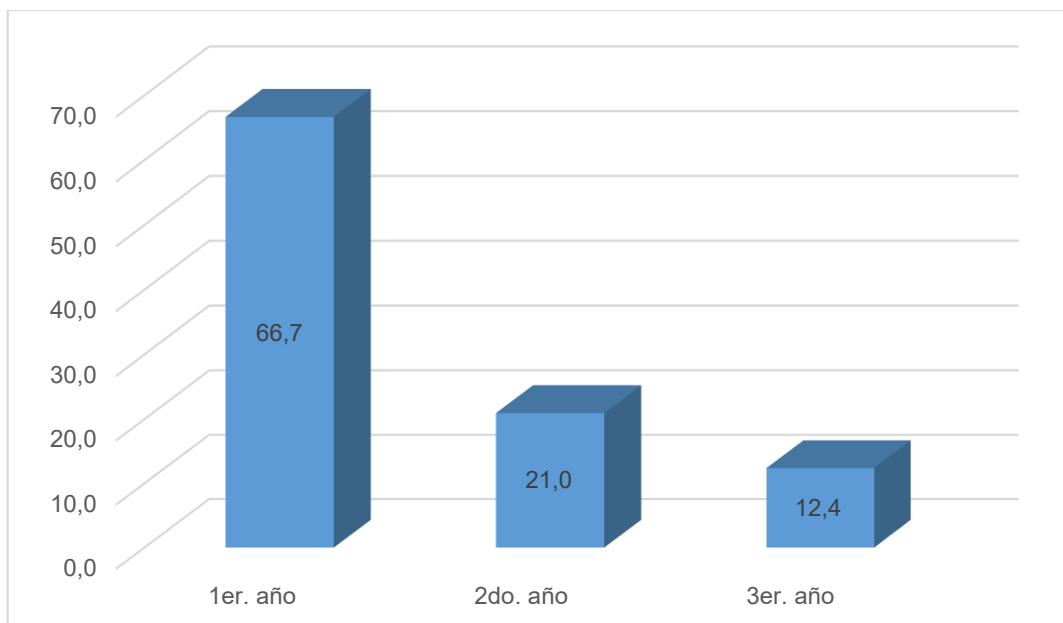


Gráfico 18. Año de estudios de los "Docentes en Formación de Guayaquil".

Tal y como sucede en la participación de docentes en activo, únicamente un estudiante (N=1, 1,9%) afirma tener algún tipo de discapacidad, siendo el 97,2% restante (N=103) personas sin ninguna discapacidad (Gráfico 19).

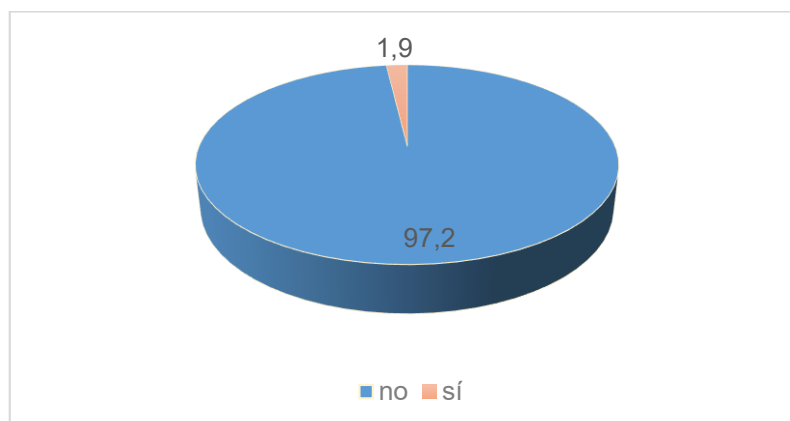


Gráfico 19. Distribución por discapacidad o no de los "Docentes en Formación de Guayaquil".

Por último, entre los motivos que les han llevado a la elección de la carrera universitaria vinculada a la educación, destaca que el 59% (N=62) lo atribuye a la "vocación", un 23,8% (N=25) al "acceso a un trabajo más estable", un 10,5% (N=11) lo achacan a ser la "única opción para ser profesional", un 1% (N=1) a la "tradición familiar" y el 5,7% restante (N=6) a otros motivos diferentes (Gráfico 20).

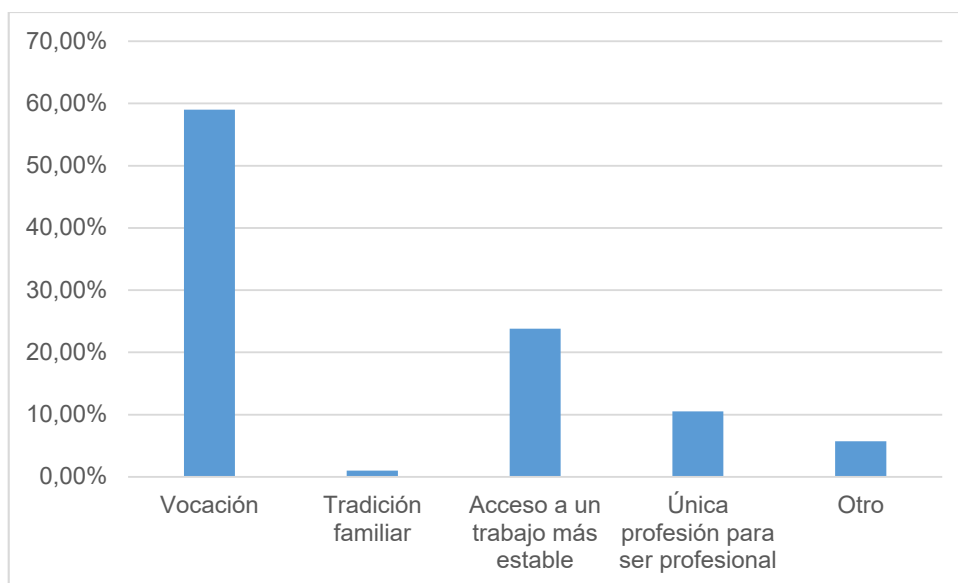


Gráfico 20. Distribución por los motivos que han llevado a elegir estudios de docencia en Guayaquil.

## 2.6. Procedimiento.

El punto de partida tanto para la fase cuantitativa como el cualitativa -que se presentará más adelante- han sido los objetivos generales y específicos y, por ende, las cuestiones de investigación e hipótesis surgidas al respecto, ya que ampliaron el horizonte investigativo y su resultante diseño empírico. Con el merecido respeto a la temática y dada su importancia, todo ello se estableció teniendo en cuenta la literatura científica acerca de la problemática que incumbe.

Así, en primer lugar, se realizó el diseño y validación de los cuestionarios mencionados en el anterior apartado. Es un aspecto esencial dado que la validación va a suponer un producto final de la investigación fiable y válida. Tras una primera toma de contacto con las autoridades que dirigen las instituciones educativas de nivel superior tanto en España-Madrid, como en Ecuador-Guayaquil, se estableció el procedimiento a seguir para la aplicación de los cuestionarios. En primer lugar, se dio la bienvenida y se agradeció su colaboración, luego se explicó con breve reseña la investigación en curso y su finalidad. Además se recalcó la importancia en la honestidad de sus respuestas, siendo pertinente indicar que no se valorará la calidad educativa de la universidad ni el desempeño de los docentes de dicha institución, ya que esta no es la finalidad de la investigación. Una vez finalizada la recogida de datos cuantitativo y con ayuda del programa informático Excel y del programa estadístico SPSS, se comenzó a analizar y, posteriormente, a interpretar los datos cuantitativos.

## 2.7. Informatización y análisis de los datos.

Para comenzar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables a fin de conseguir una descripción detallada de la muestra objeto de estudio -presentado en el apartado 2 “muestra y participantes”-. Más concretamente, se llevará a cabo un estudio exploratorio centrando la atención en los estadísticos descriptivos de tendencia central y de forma para conocer si guarda una normalidad en su distribución.

Teniendo en cuenta las palabras de Etxebarria y Tejedor (2005) quienes afirman que “la Estadística Descriptiva tiene como objetivo el recoger, organizar, resumir, describir y presentar los datos correspondientes a un conjunto de elementos” (p. 32). De modo que para una mejor comprensión, se presentarán los resultados en apartados claramente diferenciados en: (1) docentes en activo; y (2) docentes en formación. En ambos casos, se presentarán los datos de la muestra de Madrid y de Guayaquil, de modo que se facilite la comparación entre los mismos (Gráfico 21).

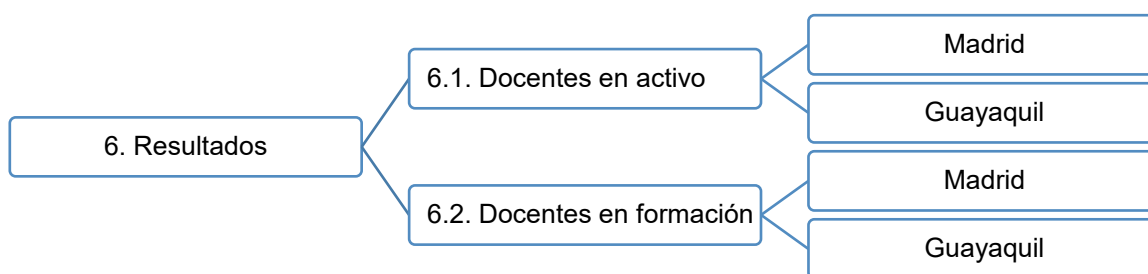


Gráfico 21. Presentación de los resultados.

Una vez conocidos los análisis descriptivos de forma y tendencia central, se aplicarán técnicas inferenciales para lograr generalizar ciertos resultados obtenidos en la muestra. Para ello y según Tejedor (2006), se llevará a cabo un análisis de la bondad de ajuste de las variables con las que se llevará a cabo la inferencia. Como se ha mencionado ya, a lo largo del estudio descriptivo se darán a conocer la normalidad mediante el estudio de la asimetría y la curtosis. En el estudio correlacional se establecerán inferencias y se recordarán esos estadísticos de forma que los resultados se puedan generalizar si se considera oportuno tras su análisis.

## 3. Fase cualitativa.

Esta segunda fase corresponde a un diseño de enfoque cualitativo descriptivo pero con un enfoque de mayor profundidad. Esto sugiere la descripción y comprensión de las acciones e interrelaciones a la pregunta: *¿Cómo se podría educar en las emociones a través de una*



*propuesta de programa guía de educación emocional para ser aplicado por los directivos, docentes en activo y en formación de niños en la etapa infantil, según la opinión de expertos y directivos?*

Así pues, de dicha cuestión se derivan otras preguntas con un mayor grado de concreción a las cuales se irán dando respuesta en el presente apartado de resultados. A continuación, se presenta la estructura que se seguirá en el presente apartado:

- 1) Datos sociodemográficos de la población objeto de estudio para las entrevistas (análisis cuantitativos).
- 2) Análisis de contenido semántico del discurso global (análisis cualitativos).
- 3) Respuestas a cada una de las cuestiones de investigación a través de un análisis cualitativo de contenido temático.

El fin de esta organización radica en lograr proveer una exhaustiva respuesta a tenor de cada una de las preguntas, de manera que se observen los resultados con una mayor clarificación. Por otro lado también se pretende conseguir la finalidad de una transformación práctica y positiva en los escenarios socioeducativos de la etapa infantil, tanto de Ecuador como en España, mejorando la calidad del accionar de los directivos y docentes en activo y en formación. Para su análisis cualitativo se ha contado con el apoyo del programa NVidia 12 PRO y ATLAS.ti, también se usó EXCEL.

### **3.1. Objetivo.**

Considerando lo anteriormente revelado, el objetivo principal del segundo estudio expone:

*“Indagar en la opinión de expertos y directivos acerca de la educación emocional y cómo desarrollarla en la etapa infantil”.*

### **3.2. Diseño.**

La segunda fase de la presente investigación, comprende un diseño cualitativo sobre la base de entrevistas estructuradas a expertos y directivos. Debido a la naturaleza del diseño en mención, se reconoce que todos los datos son filtrados bajo criterio del investigador, por lo tanto, considerando la subjetividad a la que pudieren estar expuesta los datos recopilados, el

investigador está comprometido con una reflexión continua y un análisis recursivo de los mismos.

Para efectos del caso se usará la estrategia de triangulación desde las perspectivas del investigador y los participantes, así se generan teorías o hipótesis, tratando de evitar la subjetividad. Todo esto no elimina el descubrimiento fortuito de algún imprevisto y que por ende no esté contemplado en los objetivos de esta investigación pero que sí enriquecerían la misma.

### 3.3. Datos sociodemográficos de la muestra.

En la tabla 12 se presenta un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas seleccionadas. A fin de facilitar una descripción pormenorizada de la muestra objeto de estudio en las entrevistas: “categoría”, “sexo” y “país”. A través de una técnica de muestreo no probabilístico accidental, se ha realizado una tabla de frecuencias para conocer el porcentaje de participación desde la perspectiva de categoría, sexo y país de residencia de los encuestados.

Tabla 12. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA (ANÁLISIS CUALITATIVO).

<i>CATEGORÍA</i>		
	N	%
<b>Directivos</b>	4	50,00%
<b>Expertos</b>	4	50,00%
<i>SEXO</i>		
	N	%
<b>Femenino</b>	6	75,00%
<b>Masculino</b>	2	25,00%
<i>PAÍS</i>		
	N	%
<b>España</b>	6	75,00%
<b>Ecuador</b>	2	25,00%

### 3.4. Técnicas.

Se utiliza como técnica principal la entrevista semiestructurada. La estrategia de recogida de información la directa o interactiva durante el trabajo de campo. Esto incluye: a) participación intensiva y a corto plazo con grupos de control y experimental; b) registro mediante evidencia documental de los maestros en activo del grupo experimental; c) reflexión

analítica del investigador a partir de los registros realizados y la documentación obtenida; d) descripción detallada del investigador utilizando procedimientos narrativos.

### **3.5. Análisis de datos: contenido temático y semántico.**

El análisis de datos se ha realizado a través de un análisis de contenido de las entrevistas, mediante procesos de codificación y segmentación con el apoyo de los programas NVIDIA 12 PRO y ATLAS.ti. Como se mencionó, se ha utilizado la estrategia de triangulación de datos para comparar y contrastar los datos tanto cuantitativos como cualitativos y las hipótesis de otras investigaciones. Para la interpretación de datos se ha usado la estrategia de teorización para determinar vínculos y relaciones de la incidencia de la educación emocional en la etapa infantil.

A partir de un carácter deductivo, se pretende conocer cómo se ha orientado, *grosso modo*, el discurso de las 2 poblaciones objeto de estudio (expertos y directivos) para luego, comenzar a dar respuesta de manera ordenada a las preguntas de investigación. Como se ha indicado, para las entrevistas en profundidad, se dividió la población en 2 grupos objeto de estudio: (1) directivos; y (2) expertos. Es por ello por lo que, en un primer momento, se proporcionarán los resultados por separado de cada uno de los grupos para, finalmente, dar una visión global de sendas poblaciones. Para las 2 poblaciones se consideró oportuno optar por realizar varios análisis de contenido, entendidos por Bardín (1969) como:

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (Bardín, 1996, p. 32).

En primer lugar, se ha optado por un análisis de contenido temático: se consideró oportuno conocer la presencia de los términos con más frecuencia, para observar cómo se ha orientado el discurso de todos los entrevistados de manera global. Para ello se facilitará posteriormente una nube de palabras y mapas ramificados. Por otra parte, también se ha llevado a cabo un análisis de contenido semántico para conocer qué temáticas están lúbilmente vinculadas a tenor del discurso global de cada una de los grupos poblacionales. Así, se proporcionará un análisis por conglomerados y el índice de correlación de *Pearson*.

**TERCERA PARTE**  
**RESULTADOS**

**CAPÍTULO VI**  
**ANÁLISIS CUANTITATIVO**

*“El espíritu infantil no es un vaso que tengamos que llenar, sino un hogar que debemos calentar”*  
Plutarco

## **1. Resultados primera fase.**

### **1.1. Estudio descriptivo.**

A continuación, se presentará una exhaustiva compilación de los resultados que hacen referencia al análisis descriptivo, correspondiente a los ítems de cada constructo evaluado de manera individual, pues el diseño del instrumento se compone de diferentes tipologías de escalas dentro de un mismo constructo.

#### **1.1.1. Resultados de los docentes en formación: estudio descriptivo.**

En primer lugar, se hará referencia a los estadísticos descriptivos de la dimensión “Conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional”. Hay que apuntar que las frecuencias totales del grupo de Madrid y Guayaquil, N=106 y N=109, respectivamente, son proporcionales. Así, se interpretará por porcentajes totales para su mejor comprensión.

Centrando la atención en el primero de los ítems de esta dimensión (el ítem 7<sup>6</sup>), destaca entre los participantes de Guayaquil que, únicamente un 26,4% no ha oído hablar “casi nunca” o “nunca” a la sociedad sobre la educación emocional, siendo muy superior el porcentaje de participantes de Madrid que no lo ha escuchado entre los ciudadanos, con un 59,7%. Si bien es cierto, son esos valores los que más destacan, ya que los demás son exiguos en comparación y, entre ellos, no denotan diferencias significativas (Tabla 13).

---

<sup>6</sup> ¿Con qué frecuencia ha escuchado hablar a la sociedad sobre educación emocional?

Tabla 13. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 7).

<i>FRECUENCIA</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nunca</b>	3,7	3,7	6,6	6,6
<b>Casi nunca</b>	56,0	59,7	19,8	26,4
<b>Algunas veces</b>	31,2	90,9	44,3	70,7
<b>Frecuentemente</b>	8,3	99,2	21,7	92,4
<b>Siempre</b>	0,9	100	7,5	100

Más aún, si centramos la atención en los estadísticos descriptivos de tendencia central (Tabla 14), se aprecia cómo la media de las respuestas de los participantes de Guayaquil se encuentra prácticamente en el meridiano (“algunas veces”) ( $X=3,04$ ). La desviación típica es de  $S_x=0,995$ , lo cual significa que hay gran variabilidad de las respuestas entre la muestra. Del mismo modo, la asimetría (siendo ésta el valor que indica el grado de simetría que tiene la distribución de la variable, y sus valores oscilan entre -1 y 1), es ligeramente negativa ( $As=-0,017$ ), ya que a expensas de su tendencia negativa, el valor es muy cercano al 0, lo que quiere decir que la gran mayoría de los participantes encuestados se agrupan en el meridiano del cuestionario (“algunas veces”) y, aproximadamente, se van a repartir con porcentajes similares entre “casi nunca” y “frecuentemente”; y “nunca” y “siempre”.

Por otro lado, la curtosis es el valor que indica el grado de elevación que tiene la distribución de la variable, obteniendo en este caso una curtosis platicúrtica ( $Cur=-0,166$ ), intuyendo que la dispersión de puntuaciones a lo largo de la distribución está repartida conforme a la distribución normal.

Haciendo alusión ahora a los participantes de Madrid, se aprecia cómo la respuesta media ( $X=2,47$ ) se encuentra entre la opción “algunas veces” y “casi nunca”, con una  $S_x=0,740$ , lo cual quiere decir que, habiendo dispersión entre las respuestas, es mayor el acuerdo generalizado en los participantes de Madrid que en los de Guayaquil. Otra diferencia esencial se encuentra en la asimetría, pues esta muestra (Madrid) tiene una asimetría de  $As=0,811$ , lo que quiere decir que un alto porcentaje de los participantes encuestados se agrupa en las puntuaciones de respuestas más bajas, en este caso, “casi nunca”. Así, la curtosis ( $Curt=0,666$ ) afirma que la distribución es leptocúrtica, indicando que la distribución de la curva es mucho más acentuada.

Tabla 14. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 7).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	109	1	5	2,47	,740	,811	,666
Guayaquil	106	1	5	3,04	,995	-,017	-,166

Para que se aprecie de una manera más clara, en los gráficos 22 y 23 se presentan los diagramas de cajas de ambas muestras. Como se observa en el Gráfico 22, las respuestas de los participantes de Madrid oscilan entre el 1 (nunca) y el 4 (frecuentemente). Sin embargo, existe un dato extremo (una única persona que ha indicado que siempre escucha hablar a la población sobre educación emocional). Es de destacar ya que puede parecer contradictorio con la Tabla 2, pero no lo es. Pues al ser únicamente una persona quien ha optado por esa respuesta, se aleja desmesuradamente de lo que se considera globalmente. Esto quiere decir que la concentración de las respuestas se encuentra entre los valores 2 (“casi nunca”) y 3 (“algunas veces”). Por otro lado, se aprecia una distribución simétrica en el Gráfico 23 que representa al ítem 7 de la población de Guayaquil, pues el rango de puntuaciones está repartido de manera equitativa. Esto muestra que hay una gran heterogeneidad entre los participantes en este ítem.

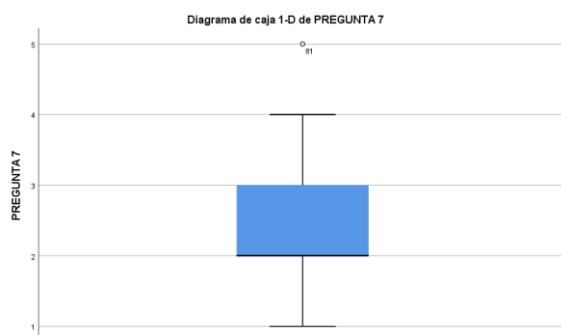


Gráfico 22. Diagrama de cajas ítem 7 "Docentes en Formación de Madrid".

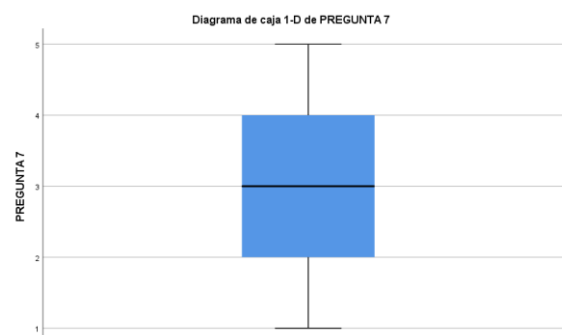


Gráfico 23. Diagrama de cajas ítem 7 "Docentes en Formación de Guayaquil".

En suma, a expensas de la mayor variabilidad de respuesta entre los participantes de Guayaquil y su consiguiente simetría, son ellos quienes más han escuchado hablar a la sociedad de la temática que incumbe, a diferencia que los de Madrid.



5A continuación, se expondrán los mismos análisis para el ítem 8<sup>7</sup>, el cual se refiere a la creencia de los participantes sobre la importancia que otorga la sociedad a la educación emocional para la vida (Tabla 15). Pues bien, en ambas muestras el mayor porcentaje piensa que la sociedad se ha decantado por “poco importante”, denotando que la creencia de los participantes es que la sociedad percibe la educación emocional como poco importante para su vida diaria. Si bien, entre ellos también existe mucha diferencia de porcentajes al respecto: Madrid un 62,54% y Guayaquil, un 30,3%. Por otro lado, en ambos casos es exiguo el porcentaje de respuestas (0,9%, respectivamente) afirmando que la educación emocional es “nada importante” para la sociedad. Sin embargo, una diferencia a destacar es que un 13,2% de los participantes de Guayaquil aseguran que la sociedad otorga mucha importancia a este aspecto, frente a los sujetos de Madrid, que, solo un 0,9% lo afirma.

Tabla 15. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 8).

<i>FRECUENCIA</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada importante</b>	0,9	0,9	0,9	0,9
<b>Poco importante</b>	62,4	63,3	30,2	31,1
<b>Algo importante</b>	29,4	92,7	28,3	59,4
<b>Bastante importante</b>	6,4	99,1	27,4	86,8
<b>Muy importante</b>	0,9	100	13,2	100

Por otro lado, si se considera en cuenta los estadísticos descriptivos (Tabla 16), se aprecia cómo son los participantes de Guayaquil ( $X=3,22$ ;  $S_x=2,44$ ; Madrid:  $X=2,44$ ;  $S_x=0,673$ ) quienes más afirman que la sociedad percibe la educación emocional como importante para la vida, a pesar de que los valores tampoco son muy altos, por lo que se puede concluir que, a pesar de que, según dichos participantes, son los de Guayaquil quienes lo consideran, tampoco lo afirman con contundencia.

Con respecto a los estadísticos de forma, se aprecia cómo en ambos casos se trata de una asimetría positiva, pero en el caso de Madrid existe un valor atípico en tanto  $As=1,244$  no oscila entre 0 y 1, por lo que la distribución no guarda normalidad. Si bien, la curtosis de los

<sup>7</sup> ¿En qué medida cree usted que la sociedad percibe la educación emocional como importante para la vida?

participantes de Madrid es leptocúrtica ( $Curt=1,426$ ). Si nos centramos en los participantes de Guayaquil, también presentan una asimetría positiva ( $As=0,204$ ), indicando que, por lo general, las puntuaciones se aglutinan en los valores más bajos. Su curtosis es platicúrtica ( $Curt=-1,049$ ), sin ser alta la elevación de la curva.

Tabla 16. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 8).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	109	1	5	2,44	,673	1,244	1,426
Guayaquil	106	1	5	3,22	1,051	,204	-1,049

En cambio, hay que destacar que en los gráficos 24 y 25 se aprecia cómo, en el referente a Madrid (Gráfico 24), a expensas del dato extremo en el sujeto número 77, la puntuación máxima en la que se han situado los encuestados ha sido “bastante importante”, pero el grueso de respuesta se encuentra entre “poco” y “algo importante”. Mientras, en el caso de Guayaquil (Gráfico 25) la aglomeración de respuesta se alarga hasta “bastante importante”, existiendo más variabilidad en sus respuestas.

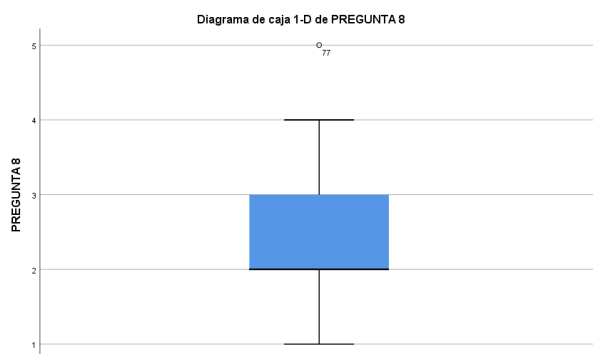


Gráfico 24. Diagrama de cajas ítem 8 "Docentes en Formación de Madrid".

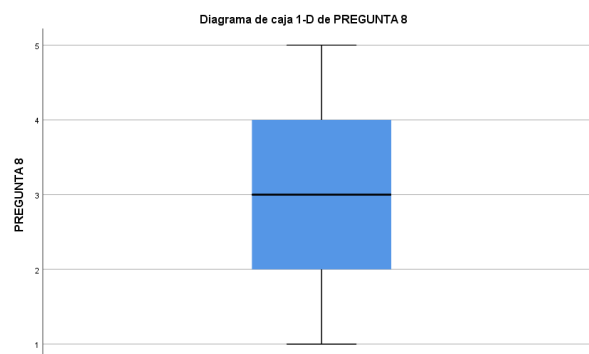


Gráfico 25. Diagrama de cajas ítem 8 "Docentes en Formación de Guayaquil".

Se podría concluir que, a expensas de la mayor variabilidad de respuestas entre los docentes en formación de Guayaquil, son estos quien consideran que la sociedad percibe la educación emocional como importante para la vida.

Por lo que se refiere al ítem 9<sup>8</sup> de esta misma variable (conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional), destaca que, entre los participantes de Guayaquil, un 32,1% considera que la educación emocional despierta “algo de interés”, mientras que en Madrid más de la mitad de los participantes (50,5%) asegura que entre sus ciudadanos observan “poco interés”.

Tabla 17. TABLA DE FRECUENCIAS DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 9).

<i>FRECUENCIA</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada interés</b>	0,9	0,9	1,9	1,9
<b>Poco interés</b>	50,5	51,4	24,5	26,4
<b>Algo importante</b>	41,3	92,7	32,1	59,5
<b>Bastante interés</b>	6,4	99,1	25,5	84,0
<b>Mucho interés</b>	0,09	100	16	100

A su vez, existe una considerable variabilidad en las respuestas de los participantes de Guayaquil ( $S_x=1,069$ ) que los de Madrid ( $S_x=,673$ ) (Tabla 18). Del mismo modo, al ser la  $As=0,104$  entre los participantes de Guayaquil, se puede concluir que, aunque la asimetría es escasa y tiende más a una simetría entre las respuestas, la distribución es asimétrica positiva y su curtosis ( $Curt=-0,929$ ) asegura que el grado de elevación que tiene la distribución es platicúrtica, por lo que no existe mucho apuntamiento de la misma.

Con respecto a los participantes de Madrid, decir que, es en esta muestra donde aumenta la asimetría en cuanto a los descriptivos de forma ( $As= 0,802$ ) y, siendo una asimetría positiva, concluyendo que un alto porcentaje de sus integrantes se han situado en las puntuaciones más bajas, pues como se ha mencionado, destaca la tendencia a la respuesta “poco interés”. Así, difiere mucho en cuanto a los docentes en formación de Guayaquil si se considera el grado de elevación que tiene la distribución, pues su curtosis es de  $Curt=0,673$  y con una tendencia leptocúrtica., existiendo más apuntamiento si se realizase una gráfica.

Finalmente, en cuanto al promedio de las puntuaciones, se aprecia como son los participantes de Guayaquil ( $X=3,29$ ) quienes consideran que despierta algo más de interés

<sup>8</sup> ¿Qué interés despierta el tema de la educación emocional en la sociedad?

entre la población, siendo la media de Madrid  $X=2,56$ . En ninguno de los casos se aprecia como alto dicho interés, colocándose justo por encima y por debajo del meridiano de la escala, (Madrid y Guayaquil, respectivamente).

Tabla 18. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 9).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	109	1	5	2,56	,673	,802	,673
Guayaquil	106	1	5	3,29	1,069	,104	-,929

En los siguientes gráficos se puede apreciar todo lo mencionado en relación a los estadísticos descriptivos. Al existir mayor dispersión entre las respuestas en los participantes de Guayaquil (Gráfico 27), la cola del diagrama de cajas de esta población se extiende entre la puntuación mínima 1 ("Nada de interés") y la puntuación máxima 2 ("Mucho interés"). Sin embargo, si nos centramos en el Gráfico 26, referente a los docentes en formación de Madrid, se concluye que, con la excepción de una persona que se ha situado en la respuesta "mucho interés", todos los demás oscilan entre las opciones de respuesta mínima 1 (Nada de interés) y 4 (Bastante interés).

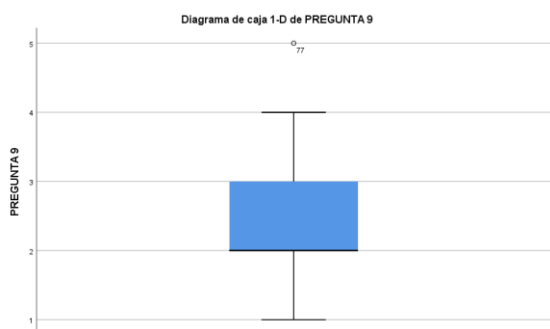


Gráfico 26. Diagrama de cajas ítem 9 "Docentes en Formación de Madrid".

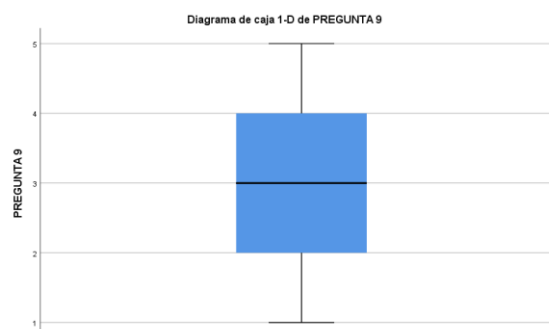


Gráfico 27. Diagrama de cajas ítem 9 "Docentes en Formación de Guayaquil".

En relación con el ítem 10<sup>9</sup> de esta dimensión, destaca que, tanto los estadísticos de tendencia central como los de distribución son muy similares en ambos grupos de población (Tabla 19).

<sup>9</sup> Valore el nivel de aceptación que la sociedad tiene por la educación emocional.

Tabla 19. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 10).

<i>FRECUENCIA</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada aceptado</b>	0	0	0	0
<b>Poco aceptado</b>	28,4	28,4	25,7	25,7
<b>Algo aceptado</b>	59,6	88,1	44,8	70,5
<b>Bastante aceptado</b>	11	99,1	25,7	96,2
<b>Totalmente aceptado</b>	0,9	100	3,8	100

Con respecto a los estadísticos de tendencia central, en ambas muestras la puntuación media de los participantes se sitúa en el meridiano de respuestas (algo aceptado). Como diferencia, se podría apuntar que, en el caso de los participantes de Madrid, hay una pequeña tendencia hacia la respuesta “poco aceptado” ( $X=2,84$ ;  $Sx=0,641$ ) y en Guayaquil a “bastante aceptado” ( $X=3,08$ ;  $Sx=0,817$ ). Haciendo alusión a los estadísticos de forma, también son muy similares a excepción de la curtosis, ya que en los participantes de Madrid se trata de una distribución leptocúrtica ( $Curt=0,328$ ), pues el apuntamiento de la curva es alto. En el caso de los participantes de Guayaquil, se aprecia una distribución platicúrtica ( $Curt=-0,556$ ), siendo la curva de la distribución bastante aplanada.

Tabla 20. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 10).

<i>CIUDAD</i>	<i>N</i>	<i>MÍNIMO</i>	<i>MÁXIMO</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESV. DESVIACIÓN</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>
<b>Madrid</b>	109	2	5	2,84	,641	,364	,328
<b>Guayaquil</b>	105	2	5	3,08	,817	,289	-,556

Se podría concluir, por consiguiente que, ambas muestras consideran que la sociedad tiene la educación emocional “algo aceptado” aunque con sutiles matices.

En el gráfico 28 se aprecia cómo los docentes en formación de Madrid mantienen el grueso de respuesta entre las opciones “poco aceptado” y “algo aceptado”, alargándose la cola de distribución hasta considerar que está “bastante aceptada” la educación emocional en nuestra sociedad. Por su parte, la concentración de respuestas de los participantes de Guayaquil (Gráfico 29) asciende hasta “bastante aceptada” con tendencia a considerar que la

sociedad tiene “totalmente aceptada” la educación emocional. Esa es la clara diferencia entre ambos grupos a tenor del ítem 10.

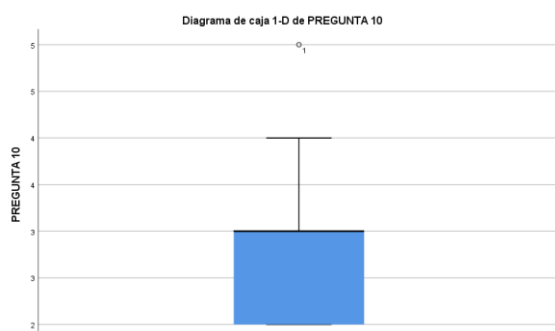


Gráfico 28. Diagrama de cajas ítem 10 "Docentes en Formación de Madrid".

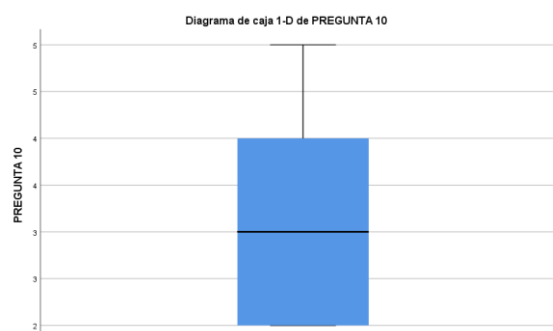


Gráfico 29. Diagrama de cajas ítem 10 "Docentes en Formación de Guayaquil".

Por otro lado, el ítem 11<sup>10</sup> contiene un enunciado que aglutina 7 sub-ítems (denominados ítem 11.1, 11.2, 11.3...) en forma de escala Likert, siendo la puntuación 1, “totalmente en desacuerdo” y la 5 “totalmente de acuerdo”. Mide el grado de acuerdo o desacuerdo sobre las instituciones educativas en general acerca de varias cuestiones referidas a la temática que en cuestión.

Así, se darán a conocer en primer lugar, los estadísticos descriptivos de cada uno de los sub-ítems (Tabla 21) para, posteriormente, finalizar dando una visión global del ítem 11. Con lo que respecta a los participantes de Guayaquil, podemos apreciar porcentajes más altos en las respuestas de valor 3 y 4 de la escala tipo Likert, las cuales corresponde a “ni de acuerdo ni desacuerdo” y “bastante de acuerdo”, respectivamente. Destaca en los ítems con una sutil mayor puntuación media el ítem 6 de los participantes de Guayaquil (*Sabe identificar sus emociones*), con un promedio de  $X=3,96$  ( $S_x=0,955$ ). En el caso de los participantes de Madrid, sí que destaca con mayores diferencias que es el ítem 1 (*Comprende que la educación emocional mejora las relaciones*) en el que mayor promedio se ha encontrado, con una  $X=4,01$  ( $S_x=1,067$ ). Por ello, se puede concluir que, por lo general y atendiendo a la

<sup>10</sup> Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las instituciones educativas (en la sociedad).

1. Comprende que la educación emocional mejora las relaciones.
2. Tiene experiencia en educación emocional.
3. Reconoce el beneficio que aporta la educación emocional.
4. Conoce cómo educar las emociones.
5. Es consciente de sus emociones.
6. Sabe identificar sus emociones.
7. Posee habilidades para gestionar sus emociones.

puntuación promedio, los participantes de ambos grupos (Madrid y Guayaquil) se encuentran por encima del meridiano de la escala (3, “Ni de acuerdo ni desacuerdo”), intuyéndose que sí que están de acuerdo o algo de acuerdo con las afirmaciones que contiene el ítem.

Tabla 21. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS SUB-ÍTEMS DEL ÍTEM 11.

		1	2	3	4	5	X=	S <sub>x</sub>
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
Madrid	11.1	,09	10,1	20,2	24,8	44,0	4,01	1,067
	11.2	12,8	39,4	29,4	15,6	2,8	2,56	,995
	11.3	0,9	16,7	27,8	24,1	30,6	3,67	1,111
	11.4	17,6	31,5	31,5	13,9	5,6	2,58	1,103
	11.5	0,9	13,8	28,4	45,0	11,9	3,53	,908
	11.6	0,9	14,7	30,3	38,5	15,6	3,53	,958
	11.7	3,7	23,9	35,8	31,2	5,5	3,11	,956
Guayaquil	11.1	2,9	8,6	15,2	37,1	36,1	3,95	1,060
	11.2	10,7	18,4	35,0	33,3	2,9	2,99	1,034
	11.3	4,8	14,4	28,8	35,6	16,3	3,44	1,078
	11.4	8,7	18,4	34,0	32,0	6,8	3,10	1,062
	11.5	3,8	7,7	15,4	40,4	32,7	3,90	1,066
	11.6	1,9	5,8	19,2	40,4	32,7	3,96	,955
	11.7	3,7	8,7	27,9	38,5	18,3	3,53	1,097

Una vez dado a conocer los resultados del análisis descriptivo de cada uno de los sub-ítems referentes al ítem 11, se detallará una visión más global del análisis de estas (Tabla 22).

Tabla 22. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 11).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	109	1	5	3,28	,78	-,117	-,777
Guayaquil	105	1	4	3,54	,77	-,719	,283

Referenciando a los participantes de Guayaquil la tendencia central de los encuestados es de  $X=3,55$  ( $S_x=0,920$ ), concluyéndose que se encuentran en el meridiano de la escala, mostrando acuerdo o algo de acuerdo en cuanto a las respuestas de los sub-ítems, pues como se aprecia en la Tabla 11, las respuestas de los participantes de Guayaquil oscilan a lo largo de la escala Likert (Min=1 y Max=5). Sin embargo, entre las respuestas de los participantes de Madrid solo se ha encontrado una respuesta que indique que está en desacuerdo con alguna de las afirmaciones (en concreto, con el sub-ítem 11.1 (Comprende que la educación emocional mejora las relaciones). Al ser una única respuesta, es considerada un dato extremo, siendo la puntuación mínima el 2 (“bastante en desacuerdo”) y el 5 (“totalmente de acuerdo”). En la misma línea, se procederá al análisis descriptivo de la categoría “La Universidad y la formación en educación emocional”.

En la tabla 23 puede apreciarse un análisis descriptivo de cada uno de los 7 sub-ítems que compone el ítem 12 en forma de escala Likert. Este ítem mide el grado de acuerdo o desacuerdo acerca de la institución educativa donde se están formando los futuros docentes de ambas poblaciones al respecto de algunas afirmaciones. Los valores oscilan entre la puntuación 1 (“totalmente en desacuerdo”) y la 5 (“totalmente de acuerdo”). En lo respectivo a los participantes de Guayaquil, se observan porcentajes más altos en las respuestas de valor 3 (“ni de acuerdo ni desacuerdo”) y 4 (“bastante de acuerdo”) de la escala tipo Likert. Del mismo modo, entre los ítems con una mayor puntuación media, es reseñable el ítem 2 (Existen constantes capacitaciones en educación emocional), con una puntuación media de  $X=3,95$  ( $S_x=1,262$ ). Paralelamente, si se hace referencia a los participantes de Madrid, destaca que es el ítem 5 (Motivan a aprender más sobre educación emocional) donde el promedio es de  $X=3,33$  ( $S_x=1,085$ ).



Tabla 23. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS SUB-ÍTEMES DEL ÍTEM 12.

		1	2	3	4	5	X=	S <sub>x</sub>
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
Madrid	12.1	9,3	25,9	36,1	24,1	4,6	2,89	1,026
	12.2	8,3	33,0	38,5	18,3	1,8	2,72	,922
	12.3	9,2	31,2	35,8	17,4	6,4	2,81	1,041
	12.4	11,0	28,4	39,4	19,3	1,8	2,72	,961
	12.5	6,5	13,9	33,3	32,4	13,9	3,33	1,085
	12.6	5,5	25,7	21,1	29,4	18,3	3,29	1,196
	12.7	7,4	28,7	39,8	18,5	5,6	2,86	,990
	12.8	20,2	35,8	39,4	4,6	0	2,28	,840
Guayaquil	12.1	11,7	8,7	32,0	35,0	12,6	3,28	1,158
	12.2	18,6	13,7	33,3	22,5	11,8	3,95	1,262
	12.3	16,5	16,5	35,5	18,4	13,6	2,96	1,252
	12.4	12,6	15,5	36,9	26,2	8,7	3,03	1,133
	12.5	11,0	17,0	30,3	22,0	20,0	3,23	1,262
	12.6	8,9	7,9	18,8	27,7	36,6	3,75	1,276
	12.7	8,9	13,9	29,7	28,7	18,8	3,35	1,195
	12.8	15,8	22,8	29,7	24,8	6,9	2,84	1,172

Además, se puede concluir que, por lo general y atendiendo a la puntuación promedio de la muestra en mención (Madrid y Guayaquil), son estos últimos ( $X=3,17$ ,  $S_x=1,01$ ) (Tabla 24) quien se encuentran sutilmente por encima del meridiano de la escala (3 “Ni de acuerdo ni desacuerdo”), mientras que los participantes de Madrid ( $X=2,86$ ;  $S_x=0,740$ ) se sitúan ligeramente por debajo de dicho meridiano, intuyéndose que son los docentes en formación de Guayaquil quienes tienen un mayor grado de acuerdo en comparación con los participantes de Madrid con las afirmaciones que componen el ítem 12.

Tabla 24. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 12).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	109	1	4	2,86	,740	-,293	,142
Guayaquil	103	1	5	3,17	1,010	-,276	-,441

Por otra parte, el ítem 13<sup>11</sup> mide la frecuencia con la que la universidad de los participantes encuestados trata la educación emocional. Como se aprecia en la Tabla 25, en ambas poblaciones destacan las respuestas que afirman tratarse el tema de la educación emocional “1 vez al mes” (Madrid: 25,9%; Guayaquil: 25,5%). Sin embargo, otro dato destacable es que un 18,2% de los participantes de Guayaquil aseguran que se trata esta temática “todos los días” frente al escaso porcentaje de los participantes de Madrid que lo confirman (2,8%).

Tabla 25. TABLA DE FRECUENCIAS DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 13).

FRECUENCIA	MADRID		GUAYAQUIL	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nunca</b>	10,2	10,2	20,6	20,6
<b>1 vez al mes</b>	25,9	36,1	25,5	46,1
<b>1 vez cada 15 días</b>	17,6	53,7	6,9	52,9
<b>1 vez a la semana</b>	21,3	75,0	7,8	60,8
<b>1 o 2 días a la semana</b>	15,7	90,7	10,8	71,6
<b>3 o 4 días a la semana</b>	6,5	97,2	9,8	81,4
<b>Todos los días</b>	2,8	100,0	18,6	100,0

Mas aún, a tenor de la tabla 26 se puede afirmar que, de manera sutil, es mayor la puntuación promedio de los participantes de Guayaquil, los cuales se sitúan con una  $X=3,67$  ( $S_x=2,249$ ), concluyéndose que, de manera promedio, en las universidades de los participantes de Guayaquil se trata la temática de la educación emocional entre “1 vez al mes” y “1 vez cada 15 días”, mientras que en las instituciones educativas de los futuros docentes

<sup>11</sup> ¿Con qué frecuencia en la universidad se trata el tema de educación emocional?

de Madrid ( $X=3,37$ ;  $S_x=1,556$ ), se trata (dentro de esas mismas opciones de respuestas) algo menos en comparación con las instituciones.

Tabla 26. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 13).

CIUDAD	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	108	1	7	3,37	1,556	,330	-,685
Guayaquil	102	1	7	3,67	2,249	,299	-1,471

Así, la distribución de sendas muestras es asimétrica positiva (Madrid:  $As=0,330$ ; Guayaquil:  $As=0,299$ ), aunque es cierto que con niveles bastante exigüos y una tendencia a la simetría. De la misma forma, ambas presentan una distribución platicúrtica, sin apenas diferencias en el grado de elevación de la variable en cada población (Madrid:  $Curt=-0,685$ ; Guayaquil:  $Curt=-1,471$ ). Resulta útil observar todo lo descrito anteriormente de manera más gráfica. El gráfico 31 indica que las puntuaciones de la población de Guayaquil oscilan, entre todos los valores de la escala, aunque con mayor aglomeración de respuestas entre la puntuación 2 (“1 vez al mes”) y la 6 (“3 o 4 días a la semana”). Sin embargo, la población de Madrid se concentra más entre la puntuación 2 (“1 vez al mes”) y la 4 (“1 vez a la semana”) (Gráfico 30).

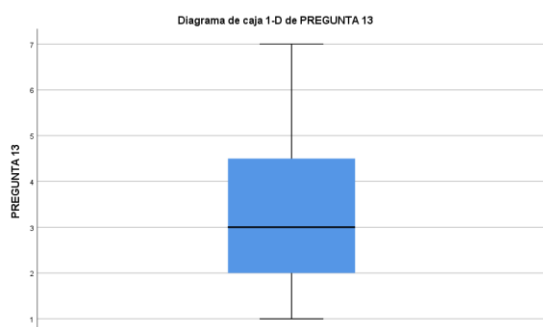


Gráfico 30. Diagrama de cajas ítem 13 "Docentes en Formación de Madrid".

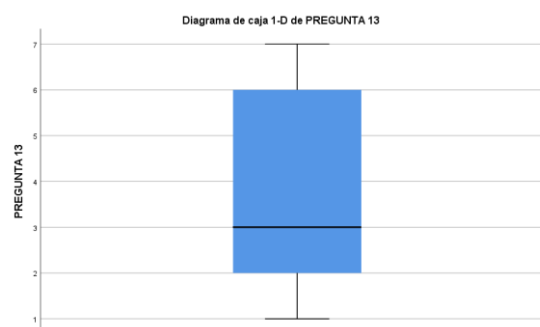


Gráfico 31. Diagrama de cajas ítem 13 "Docentes en Formación de Guayaquil".

Acerca del ítem 14<sup>12</sup>, el cual se refiere al material bibliográfico del que dispone la universidad acerca de la temática que nos incumbe, destaca sobremanera que en las respectivas muestras aseguran que su universidad tiene “algo” de bibliografía, sumando un

<sup>12</sup> ¿Cuánto material bibliográfico considera que posee la universidad acerca de educación emocional?

porcentaje del 48% en los participantes de Guayaquil y un 42,1% en los de Madrid. Otro dato por destacar es que un 7,8% de los participantes de Guayaquil afirman no haber “nada” de bibliografía en sus universidades, frente a la inexistencia de casos en Madrid (Tabla 27).

Tabla 27. TABLA DE FRECUENCIAS DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 14).

FRECUENCIAS	MADRID		GUAYAQUIL	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada</b>	0	0	7,8	7,8
<b>Muy poco</b>	10,3	10,3	22,5	30,4
<b>Algo</b>	42,1	52,3	48,0	78,4
<b>Bastante</b>	36,4	88,8	16,7	95,1
<b>Mucho</b>	11,2	100,0	4,9	100,0

Además hay que mencionar que la respuesta promedio de los participantes de Madrid ( $X=3,49$ ;  $S_x=0,828$ ) es superior con respecto a los de Guayaquil ( $X=3,88$ ;  $S_x=0,947$ ), por lo que se podría concluir que existe más bibliografía de educación emocional en las universidades de los participantes de Madrid que en las de Guayaquil (ver Tabla 26). En el caso de los participantes de Madrid, consideran que hay, aproximadamente “bastante” bibliografía, mientras que los de Guayaquil se quedan en la medianía entre “algo” y “bastante” (Tabla 28).

Tabla 28. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 14).

CIUDAD	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
<b>Madrid</b>	107	2	4	3,49	,828	,096	-,501
<b>Guayaquil</b>	102	1	4	2,88	,947	,025	,063

Cabe señalar que la distribución de la muestra al respecto de las puntuaciones tiene una asimetría muy ligera, apuntando que existe una alta simetría en los estadísticos de forma (Madrid:  $As=0,096$ ; Guayaquil:  $As=0,025$ ). Sin embargo, se diferencian en la distribución, pues en el caso de Guayaquil se presenta una distribución casi mesocúrtica en tanto la puntuación se acerca al valor de 0 ( $Curt=0,063$ ), mientras que en Madrid se trata de una distribución platicúrtica ya que el valor es negativo ( $Curt=-0,501$ ) (ver tabla 17). Además, en

vista del gráfico 33 correspondiente a la población de Guayaquil se aprecia cómo las respuestas han tenido una mayor concentración entre la puntuación 2 y 3 (“Muy poco” y “algo”, respectivamente) y hay algunos datos extremos situados en la opción de respuesta “mucho”. Sin embargo, si se observa el gráfico 32 se concluye que ningún sujeto de Madrid ha indicado la inexistencia de bibliografía al respecto en sus universidades y la tendencia de respuesta entre ellos ha oscilado mayoritariamente entre los valores 3 y 4 (“algo” y “bastante”, respectivamente).

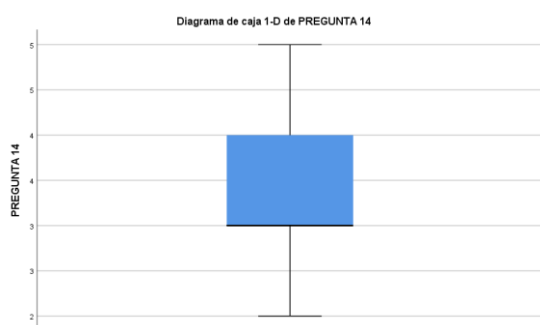


Gráfico 32. Diagrama de cajas ítem 14  
"docentes en formación de Madrid".

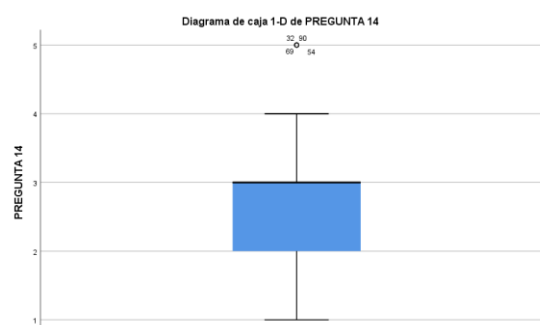


Gráfico 33. Diagrama de cajas ítem 14  
"docentes en formación de Guayaquil".

Para finalizar el análisis descriptivo de los docentes en formación, se hará alusión a la variable “Acerca de su formación docente en educación emocional” y se procederá de la misma forma que en las 2 anteriores variables, de modo que se darán a conocer los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems. Así, se comenzará haciendo referencia al ítem 15<sup>13</sup> para conocer cuál fue la última fuente de formación acerca de educación emocional que recibieron los participantes. Un 61,5% de los participantes de Madrid aseguran haberla recibido en las clases. Con mucha diferencia (un 10,1% de los participantes) dicen haberse formado por última vez en esta temática a través de seminarios. Un 8,3% se ha formado a través de internet y libros, respectivamente. Ulteriormente, se aprecia que un 5,5% de ellos lo ha hecho mediante conferencias, un 1,8% a través de la televisión y el 4,6% restante mediante otros medios.

<sup>13</sup> Indique dónde fue la última vez que recibió información sobre educación emocional.

Tabla 29. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE MADRID (ÍTEM 15).

<i>FUENTE DE INFORMACIÓN</i>	<i>%</i>
<b>Tv</b>	1,8
<b>Conferencias</b>	5,5
<b>Seminarios</b>	10,1
<b>Clases</b>	61,5
<b>Otros</b>	4,6
<b>Internet</b>	8,3
<b>Libros</b>	8,3

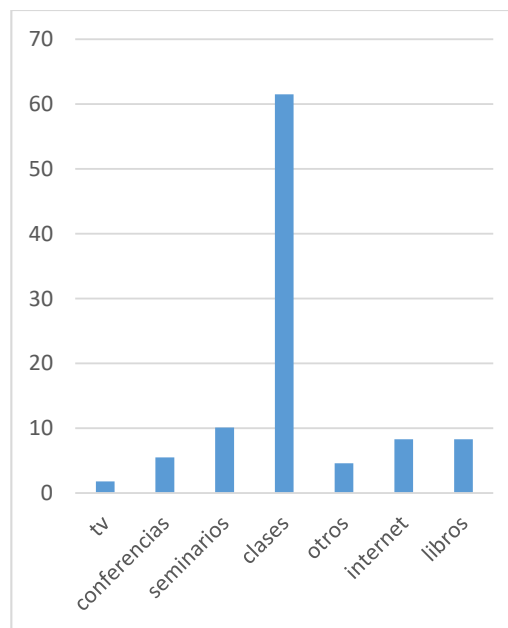


Gráfico 34. Diagrama de barras de docentes de formación de Madrid (ítem 15).

En cambio, un 48% de los participantes de Guayaquil afirman haberla recibido de congresos. Ulteriormente se encuentra aquellos (22,5%) que se han formado a través de revistas. Posteriormente destacan, con un 16,7% de la participación los que afirman haberse formado por última vez en conferencias. Un 7,8% a través de la televisión y, finalmente, un 4,9% de ellos mediante la radio (Tabla 30 y Gráfico 35).

Tabla 30. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE GUAYAQUIL (ÍTEM 15).

<i>FUENTE DE INFORMACIÓN</i>	<i>%</i>
<b>TV</b>	7,8
<b>Revista</b>	22,5
<b>Congresos</b>	48,0
<b>Conferencias</b>	16,7
<b>Radio</b>	4,9

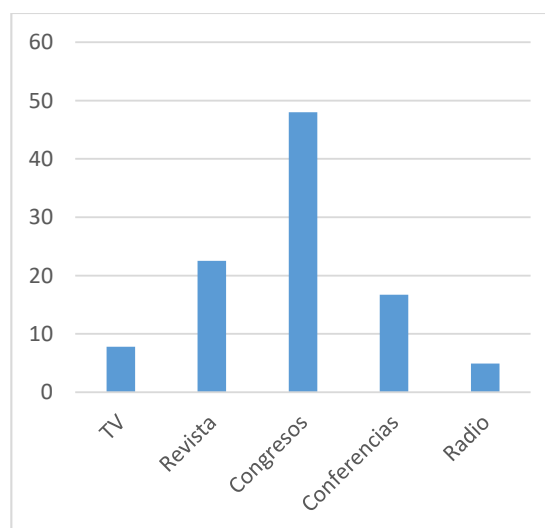


Gráfico 35. Diagrama de barras de docentes de formación de Guayaquil (ítem 15).

Teniendo en cuenta las respuestas de la anterior cuestión, en el ítem 16<sup>14</sup> se pregunta sobre la satisfacción de la información recibida al respecto. Así, en ambos casos el mayor porcentaje de la participación asevera estar “satisfecho/a”. En el caso de Madrid con un 49,5% y en el de Guayaquil, con un 32,1% (Tabla 31).

Tabla 31. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 16).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Muy insatisfecho/a</b>	2,8	2,8	4,7	4,7
<b>Insatisfecho/a</b>	2,8	5,6	4,7	9,4
<b>Más o menos satisfecho/a</b>	25,7	31,3	32,9	42,3
<b>Satisfecho</b>	49,5	80,8	39,7	82
<b>Muy satisfecho/a</b>	19,2	100	18,0	100

A su vez, en sendos grupos se aprecia que la puntuación promedio de los participantes se acerca más al valor 4 (“Satisfecho/a”), siendo un poco más alejado en el caso de Guayaquil ( $X=3,60$ ;  $S_x=0,994$ ) que en el de Madrid ( $X=3,80$ ;  $S_x=0,880$ ) (Tabla 32). Así, se podría concluir que los participantes de Madrid se sienten ligeramente más satisfechos que los de Guayaquil, aunque en ambos casos se sienten satisfechos. Además, en los 2 grupos se dice que la distribución es asimétrica negativa ya que las respuestas se concentran en los valores más altos de la escala (Madrid:  $As=-0,839$ ; Guayaquil:  $As=-0,655$ ) y leptocúrtica, indicando que existen repuntes en la curva de la gráfica (Madrid:  $Curt=1,339$ ; Guayaquil:  $Curt=0,499$ ). Es decir, no difieren mucho al referirse a los estadísticos descriptivos de forma.

Tabla 32. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 16).

<i>CIUDAD</i>	<i>N</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESV. DESVIACIÓN</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>
<b>Madrid</b>	109	2	5	3,80	,880	-,839	1,339
<b>Guayaquil</b>	103	2	5	3,60	,994	-,655	,499

<sup>14</sup> Según su respuesta en la pregunta 15), ¿qué tan satisfecho/a se sintió con la información recibida acerca de la educación emocional?

En sendas muestras, se puede apreciar (Gráfico 36 y Gráfico 37) que la puntuación mínima es el valor 2 (“insatisfecho/a”, con la salvedad de datos extremos que llegan a “muy insatisfecho/a”) y la puntuación máxima es de 5 (“muy satisfecho/a”). No existen diferencias en lo que a la concentración de las respuestas se refiere, pues es mayor entre las puntuaciones 3 y 4 (“más o menos satisfecho/a” y “satisfecho/a”, respectivamente).

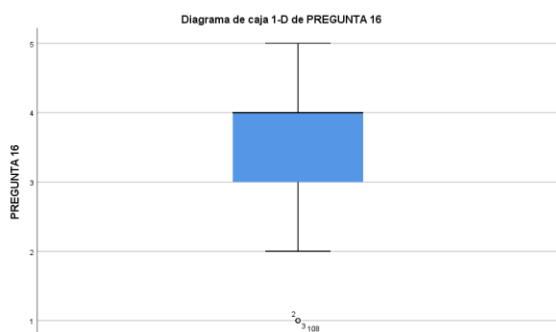


Gráfico 36. Diagrama de cajas ítem 16 "Docentes en Formación de Madrid".

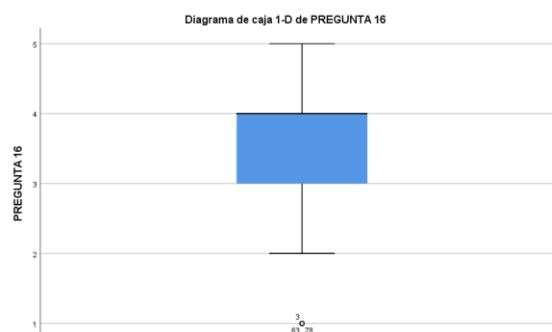


Gráfico 37. Diagrama de cajas ítem 16 "Docentes en Formación de Guayaquil".

Por lo que se refiere al ítem 17<sup>15</sup> y como se aprecia en la tabla 33, ningún participante considera que la educación emocional no tiene nada de importancia en futuros trabajos y solo un 1% de los participantes de Guayaquil lo consideran “poco importante”. Si bien es cierto, en el caso de Madrid destaca sobremanera que el 77,1% de sus participantes lo consideran “muy importante” y el mayor porcentaje de Guayaquil, sumando un 46,2%, cree que es “bastante importante”.

Tabla 33. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 17).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada importante</b>	0	0	0	0
<b>Poco importante</b>	0	0	1,0	1,0
<b>Algo importante</b>	,9	,9	7,7	8,7
<b>Bastante importante</b>	22,0	22,9	46,2	54,8
<b>Muy importante</b>	77,1	100,0	45,2	100,0

<sup>15</sup> ¿Qué tan importante cree usted que el saber sobre educación emocional haría que en el futuro su trabajo sea mejor?



Así, podría concluirse que los participantes de Madrid consideran más importante la educación emocional en su futuro trabajo como docentes que los participantes de Guayaquil (Tabla 34). Efectivamente, el valor promedio de los sujetos de Madrid se encuentra en  $X=4,76$  ( $S_x=,449$ ), acercándose más a la opción número 5 ("Muy importante"), mientras que los encuestados de Guayaquil tienden más a la opción número 4 ("Bastante importante"), pues su puntuación media es de  $X=4,369$  ( $S_x=0,667$ ).

En ambos casos, la curtosis es positiva (Madrid:  $Curt=1,232$ ; Guayaquil:  $Curt=0,376$ ), pero muy superior en el caso de Madrid. Esto quiere decir que el apuntamiento de la curva es mayor en este caso. Si bien es cierto, la asimetría de esta población se considera un valor atípico en tanto las puntuaciones se aglutinan muy concentradamente en las 2 últimas opciones de respuesta ("bastante importante" y "muy importante"), mientras que, en el caso de Guayaquil, aunque de manera exigua, también se aprecia la distribución en la opción de respuesta número 3 ("algo importante" y "poco importante"). A expensas de ello, la asimetría es negativa, dada su distribución en los valores más altos de la escala (Madrid:  $As=-0,754$ ; Guayaquil:  $As=-1,552$ ). Su curtosis nos confirma que se trata de una distribución leptocúrtica en ambos casos (Madrid:  $Curt=1,232$ ; Guayaquil:  $Curt=0,375$ ).

Tabla 34. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 17).

CIUDAD	N	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	109	4,76	,449	-1,552	1,232
Guayaquil	104	4,36	,667	-,754	,376

Los gráficos respectivos a los estadísticos de forma (Gráfico 38 y Gráfico 39) son atípicos debido a la distribución de la variable en los valores soberanamente más altos. De este modo, se aprecia cómo en el caso de Guayaquil (Gráfico 39), los participantes han optado, sobre todo, entre los valores 4 (Bastante importante) y 5 (Muy importante), aunque también se extienden significativamente hasta el 3 (Algo importante). Sin embargo, en el gráfico 38, correspondiente a Madrid, no se aprecia el cuerpo del gráfico porque los estadísticos de tendencia central se aglutinan en la puntuación 5, apreciándose así, únicamente una línea negra y tres valores extremos.

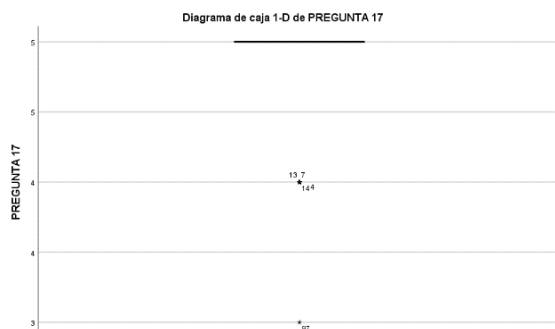


Gráfico 38. Diagrama de cajas ítem 17 "Docentes en Formación de Madrid".

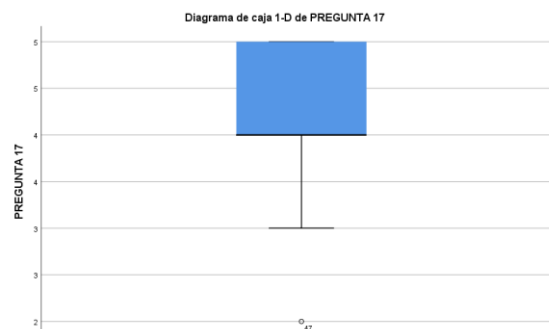


Gráfico 39. Diagrama de cajas ítem 17 "Docentes en Formación de Guayaquil".

En relación con el ítem 18<sup>16</sup>, el cual hace referencia a la satisfacción hacer de la formación recibida al respecto, destaca que el mayor porcentaje de Guayaquil (40,4%) considera que está satisfecho/a con la formación recibida, mientras que, en Madrid, el mayor porcentaje se queda en la opción de "más o menos satisfecho/a", con un 36,1% (Tabla 35).

Tabla 35. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 18).

FRECUENCIA	MADRID		GUAYAQUIL	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Muy insatisfecho/a</b>	5,6	5,6	1,9	1,9
<b>Insatisfecho/a</b>	19,4	25,0	5,8	7,7
<b>Más o menos satisfecho/a</b>	36,1	61,1	31,7	39,4
<b>Satisfecho/a</b>	29,6	90,7	40,4	79,8
<b>Muy satisfecho/a</b>	9,3	100,0	20,2	100,0

Como se puede observar en la tabla 36, las respuestas, por lo general, se encuentran entre dichas opciones de respuesta, aunque existe variabilidad de respuesta ( $S_x$  Madrid=1,031;  $S_x$  Guayaquil=0,921). Por otro lado, y teniendo en cuenta los estadísticos de tendencia central, se aprecia cómo la puntuación promedio de los participantes de Guayaquil ( $X=3,71$ ) tiende a "satisfecho", mientras que en la puntuación media de los participantes de Madrid ( $X=3,18$ ) la puntuación disminuye, colocándose más cerca de la opción "más o menos satisfecho/a". Además, en la tabla 25 se observa que la asimetría es claramente negativa en ambos casos (Madrid:  $As=-0,153$ ; Guayaquil:  $As=-0,455$ ), de modo que las puntuaciones de

<sup>16</sup> ¿Qué tan satisfecho/a se siente con la formación recibida sobre educación emocional?

la muestra, por norma general, se encuentran en los valores más altos. Donde sí se aprecian diferencias teniendo en cuenta los estadísticos de forma es en la curtosis, siendo una distribución platicúrtica en el caso de Madrid ( $Curt=-0,456$ ) y más leptocúrtica en los participantes de Guayaquil ( $Curt=0,148$ ) y, por ende, con una curva más pronunciada que entre las respuestas de Madrid.

Tabla 36. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 18).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	108	1	5	3,18	1,031	-,153	-,456
Guayaquil	104	1	5	3,71	,921	-,455	,148

Además, como se aprecia en el gráfico 41, la tendencia de respuestas entre los participantes de Guayaquil se encuentra entre la opción 2 (“insatisfecho/a”) y la 5 (“muy satisfecho/a”), con una concentración de mayores respuestas entre el meridiano de la escala (“más o menos satisfecho/a”) y la opción “satisfecho/a”) obviando, de nuevo, 2 valores extremos que se colocaron en la puntuación correspondiente a “muy insatisfecho/a”. A tenor de la desviación típica y el gráfico 40, se aprecia cómo en Madrid existe mayor variedad en las respuestas y la mayor concentración de respuestas oscila, aproximadamente, entre las opciones 3 y 4 (“más o menos satisfecho/a”) y “satisfecho”, aunque también destaca que se ha contestado la opción 2 (“insatisfecho”).

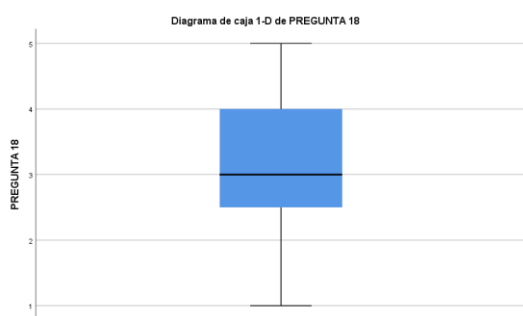


Gráfico 40. Diagrama de cajas ítem 18 "Docentes en Formación de Madrid".

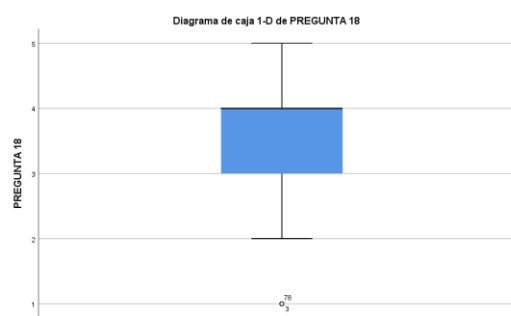


Gráfico 41. Diagrama de cajas ítem 18 "Docentes en Formación de Guayaquil".

Con lo que respecta al ítem 19<sup>17</sup> destaca que un 63,9% de los participantes de Madrid asegura que habría “muchísima diferencia” entre un docente formado en educación emocional y

<sup>17</sup> ¿Qué diferencia profesional cree usted que habría entre un/a docente formado/a en educación emocional y otro/a que desconoce del tema?

otro que no lo está. En el caso de Guayaquil, el 52,9% considera que existiría “bastante diferencia”. Hay que destacar también que, en ningún grupo creen que no existiría diferencia alguna. Además, los participantes de Madrid son más rotundos y tampoco existen sujetos que hayan considerado que habría “poca diferencia”. Sin embargo, entre la participación de Guayaquil, un 2,9% asevera haber “poca diferencia” entre un docente formado en educación emocional y otro que no lo está (Tabla 37).

Tabla 37. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 19).

<i>FRECUENCIA</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada de diferencia</b>	0	0	0	0
<b>Poca diferencia</b>	0	0	2,9	2,9
<b>Algo de diferencia</b>	4,6	4,6	18,3	21,2
<b>Bastante diferencia</b>	31,5	36,1	52,9	74,0
<b>Mucha diferencia</b>	63,9	100,0	26,0	100,0

Con lo que respecta a sus estadísticos de tendencia central (Tabla 38), los participantes de Madrid consideran existir más diferencia entre un docente formado y no formado en educación emocional, con una puntuación promedio de  $X=4,59$  y tendiendo a una respuesta entre “bastante diferencia” y “muchísima diferencia” ( $S_x=0,581$ ). Asimismo, en el caso de Guayaquil, la puntuación media de los mismos es algo inferior ( $X=4,02$ ;  $S_x=0,740$ ), de manera que tienden a responder “bastante diferencia”. Además, si se centra la atención en los estadísticos de forma, en ambos casos se trata de una asimetría negativa (Madrid:  $As=-1,100$ ; Guayaquil:  $As=-,454$ ). Sin embargo, de la misma forma que ya ha ocurrido de manera precedente, en el caso de Madrid, la asimetría adquiere un valor atípico dado las inexistencias de datos en 2 de los valores de la escala. Además, la curtosis, en el caso de Guayaquil genera que se distribuya de una manera más mesocúrtica en tanto su valor se acerca prácticamente por completo al 0 ( $Curt=0,010$ ). En el caso de los docentes en formación de Madrid, el grado de elevación de la distribución de la variable aumenta, dado que tiene una curtosis leptocúrtica de  $Curt=0,241$ .

Tabla 38. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 19).

CIUDAD	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis
Madrid	108	3	5	4,59	,581	-1,100	,241
Guayaquil	104	2	5	4,02	,750	-,454	,010

De una manera más visual, se aprecia cómo en el gráfico 42 y 43, que hace referencia a Madrid y Guayaquil, respectivamente, las respuestas han oscilado, sobre todo, entre el 4 (“bastante diferencia”) y el 5 (“muchacha diferencia”), ampliándose la cola de distribución hasta la opción de respuesta número 3 (“algo de diferencia”) en ambos casos, pero con una concentración de respuestas muy inferior.

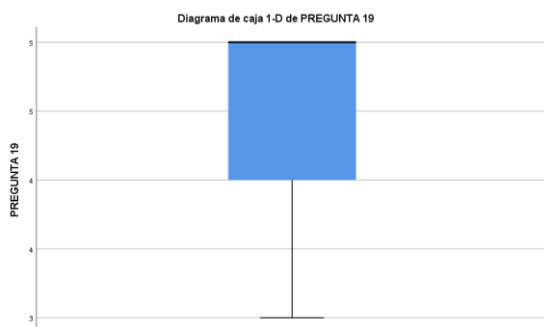


Gráfico 42. Diagrama de cajas ítem 19 "Docentes en Formación de Madrid".

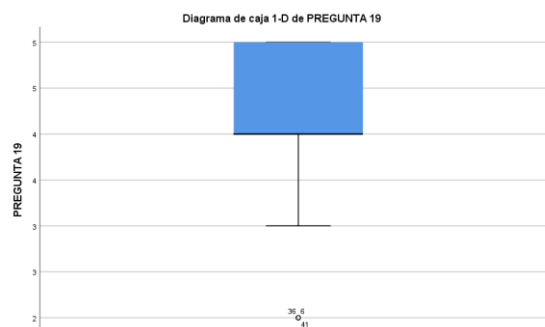


Gráfico 43. Diagrama de cajas ítem 19 "Docentes en Formación de Guayaquil".

Finalmente, dada la naturaleza del ítem 20<sup>18</sup> se llevará a cabo el análisis descriptivo de los 7 sub-ítems que lo compone. Este ítem mide el grado de acuerdo o desacuerdo acerca de su formación profesional en el ámbito de la educación emocional. Los valores oscilan entre la puntuación 1 (“totalmente en desacuerdo”) y la 5 (“totalmente de acuerdo”). Haciendo alusión a sendas muestras se observan porcentajes más altos en las respuestas de valor 4 (“bastante de acuerdo”) y 5 (“muy de acuerdo”) de la escala tipo Likert. Asimismo, es de destacar que, en el caso de todos los participantes, solo un exiguo porcentaje ha optado por

<sup>18</sup> Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su formación profesional en educación emocional:

1. Me haría sentir seguro/a en mi futuro desarrollo profesional.
2. La calidad de mi trabajo sería mejor.
3. Mis clases serían más armoniosas.
4. Estaría motivado/a para aprender más sobre el tema.
5. El tema de educación emocional es primordial en mi formación.
6. Me relacionaría mejor con la comunidad educativa.
7. Estaría constantemente actualizándome sobre el tema.

la opción de respuesta “totalmente en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, con mayor consistencia en el caso de los participantes de Madrid. Del mismo modo, no se aprecian diferencias significativas entre los ítems con una mayor puntuación media, aunque es reseñable que en la afirmación 7 de los participantes de Madrid (Estaría constantemente actualizándose sobre el tema), se ha obtenido la puntuación promedio más baja con una  $X=3,96$  ( $S_x=0,860$ ).

Tabla 39. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN (ÍTEM 20).

		1	2	3	4	5	□	$S_x$
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
Madrid	20.1	0	0,9	4,6	40,4	54,1	4,48	,632
	20.2	0	0	0,9	32,1	67,0	4,66	,495
	20.3	0	0	11	35,8	53,2	4,42	,684
	20.4	0	0	1,8	38,5	59,6	4,58	,532
	20.5	0	0	6,4	29,4	64,2	4,58	,613
	20.6	0	0	13,8	39,4	46,8	4,33	,708
	20.7	0,9	4,6	19,3	47,7	27,5	3,96	,860
Guayaquil	20.1	1	4	9,9	27,7	57,4	4,37	,891
	20.2	0	4	7,9	27,7	60,4	4,45	,806
	20.3	1	2	6,9	26,7	63,4	4,50	,795
	20.4	1	4	5	25,7	64,4	4,49	,844
	20.5	1	2	8	21	58	4,43	,807
	20.6	0	3	6,9	27,7	62,4	4,50	,757
	20.7	1	2	7,9	31,7	57,4	4,43	,804

Desde una mirada más general, tampoco se aprecian apenas diferencias entre la tendencia de respuesta en una y otra población, pues en Madrid es de una  $X=4,43$  y en Guayaquil de  $X=4,45$ , concluyéndose así que, por lo general, sendos grupos muestran un alto grado de acuerdo hacia las afirmaciones que se les indican (Tabla 40).

Tabla 40. Estadísticos descriptivos globales docentes en formación (ítem 20).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	109	3	5	4,43	,454	-,518	-,699
Guayaquil	101	1	5	4,45	,729	-1,836	3,814

Ahora bien, con el presente detallado análisis descriptivo de la muestra de docentes en formación de Madrid y Guayaquil, se ha podido comprobar cuál de ellas es más tendente a unos aspectos que a otros. A modo de resumen, se concretan las siguientes posibles conclusiones:

### **Conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional**

- Ítem 7: los participantes de Guayaquil  $X=3,04$  ( $S_x=0,995$ ) han escuchado más hablar a la sociedad sobre educación emocional que los de Madrid  $X=2,47$  ( $S_x=0,740$ ).
- Ítem 8: los participantes de Guayaquil afirman con mayor contundencia su creencia acerca de que la sociedad percibe la educación emocional como importante para su vida, con una  $X=3,22$  ( $S_x=0,673$ ), frente a la puntuación de Madrid ( $X=2,44$ ;  $S_x=1,051$ ).
- Ítem 9: los participantes de Guayaquil consideran que la educación emocional despierta más interés en la sociedad ( $X=3,29$ ;  $S_x=1,069$ ) que los participantes de Madrid ( $X=2,56$ ;  $S_x=0,673$ ).
- Ítem 10: según los participantes de Guayaquil, el nivel de aceptación que la sociedad tiene por la educación emocional ( $X=3,08$ ;  $S_x=,817$ ) es mayor que según la percepción de los de Madrid ( $X=2,84$ ;  $S_x=0,641$ ).
- Ítem 11 y sus consiguientes subítems relacionados con la sociedad: en general, ambas muestras (Madrid:  $X=3,28$ ;  $S_x=0,789$ ; Guayaquil:  $X=3,55$ ;  $S_x=,920$ ) tienen aproximadamente el mismo grado de acuerdo hacia las afirmaciones que lo componen acerca de la sociedad, colocándose en el meridiano de la escala y estando “ni acuerdo ni desacuerdo” o, en algunos casos “bastante de acuerdo”: la educación emocional mejora las relaciones, tienen experiencia en educación emocional, reconocen los beneficios que aporta, son conscientes de sus emociones, saben identificarlas y gestionarlas.

### **La universidad y la formación en educación emocional**

- Ítem 12 y sus consiguientes ítems relacionados con la universidad: en ambas muestras se han posicionado aproximadamente en el meridiano de la escala (Madrid:  $X=2,86$ ;  $S_x=0,740$ ; Guayaquil:  $X=3,17$ ;  $S_x=1,01$ ), aunque Guayaquil tiende a valores más altos.

Así, por lo general están “ni acuerdo ni desacuerdo” o en algunos casos “bastante de acuerdo” con que la universidad: posee un buen programa de formación emocional, existen constantes capacitaciones en la temática, se trata en profundidad, facilitan muchos recursos para la educación emocional, motivan a aprender más sobre la temática, la educación emocional es primordial en la formación, se está constantemente investigando en educación emocional y la universidad tiene un programa de prácticas en educación emocional.

- Ítem 13: exiguas son también las diferencias en cuanto a la frecuencia del tratamiento de la educación emocional en sus universidades, aunque es ligeramente más tratado en Guayaquil ( $X=3,67$ ;  $S_x=2,249$ ) que en Madrid ( $X=3,37$ ;  $S_x=1,556$ ).
- Ítem 14: con respecto al material bibliográfico que poseen las universidades de los participantes, existe más material en las universidades de los sujetos participantes de Madrid ( $X=3,49$ ;  $S_x=,828$ ) que en las instituciones de formación de nuestros participantes de Guayaquil ( $X=2,88$ ;  $S_x=0,947$ )

#### **Acerca de su formación docente en educación emocional**

- Ítem 15: en relación con la última vez que nuestros participantes recibieron información acerca de educación emocional, los participantes de Guayaquil han asegurado que fue en congresos (48%), revistas (22,5), conferencias (16,7%), TV (7,8%) y radio (4,9%). Mientras, los sujetos de Madrid lo han recibido en clases (61,5%), seminarios (10,1), internet (8,3%), libros (8,3%), conferencias (5,5%), televisión (1,8%) y otros medios (4,6%).
- Ítem 16: refiriéndose a la satisfacción de la información recibida a la que se hace alusión en el anterior ítem, existe una satisfacción similar en ambos grupos (Madrid:  $X=3,80$ ;  $S_x=,880$ ; Guayaquil:  $X=3,60$ ;  $S_x=0,99$ ).
- Ítem 17: referenciando la importancia que consideran los participantes la educación emocional para la eficacia de su futuro trabajo, es algo mayor la que dan los participantes de Madrid ( $X=4,76$ ;  $S_x=0,449$ ) que los de Guayaquil ( $X=4,36$ ;  $S_x=0,667$ ).
- Ítem 18: los participantes de Guayaquil están más satisfechos acerca de la formación recibida sobre educación emocional ( $X=3,71$ ;  $S_x=0,921$ ) que los de Madrid ( $X=3,18$ ;  $S_x=1,031$ ).
- Ítem 19: son más contundentes los participantes de Madrid ( $X=4,59$ ;  $S_x=0,581$ ) al considerar la existencia de diferencia profesional entre un docente formado en educación emocional y otro que desconoce el tema que los participantes de Guayaquil ( $X=4,02$ ;  $S_x=0,750$ ).



- Ítem 20 y sus consiguientes sub-ítems que lo conforman acerca de la educación emocional: el grado de satisfacción en los participantes de Madrid ( $X=4,45$ ;  $S_x=0,454$ ) es muy similar al de los de Guayaquil ( $X=4,43$ ;  $S_x=0,729$ ), de modo que se concluye que, por lo general, están bastante de acuerdo con que la educación emocional le haría sentir seguro/a en su futuro desarrollo profesional, la calidad de su trabajo sería mejor, las clases serían más armoniosas, estaría más motivado para aprender acerca del tema, la educación emocional es primordial en su formación, le relacionaría mejor con la comunidad educativa y estaría constantemente actualizándose sobre el tema.

### 1.1.2. Resultados de docentes en activo: estudio descriptivo.

Del mismo modo que en el caso de los docentes en formación, se darán a conocer los resultados descriptivos de los docentes en activo de Madrid y Guayaquil, exponiendo así qué grupo poblacional es más propenso a tener una percepción o razón fundada al respecto de cada una de las cuestiones que emanan de los ítems.

La dimensión “Los familiares y la educación emocional” está compuesto desde el ítem 7 al 11 (inclusive). Comenzando por el ítem 7<sup>19</sup> (Tabla 41) destaca que, en el caso de los docentes de Guayaquil, un 53,8% de ellos afirman haber escuchado hablar a los familiares de los niños acerca de educación emocional “casi nunca”, mientras que el mayor porcentaje de los docentes de Madrid asegura que lo hacen “algunas veces” (40%). Además, un dato que sobresalta es la diferencia entre ambas poblaciones al decantarse por la opción de respuesta “frecuentemente”, siendo un 18,2% los docentes de Madrid que escuchan frecuentemente a los familiares de los niños hablar sobre esta temática, y solo un 1,9% en el caso de los docentes de Guayaquil.

---

<sup>19</sup> ¿Con qué frecuencia ha escuchado hablar a los familiares de los niños y niñas sobre educación emocional?

Tabla 41. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 7).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nunca</b>	9,1	9,1	9,6	9,6
<b>Casi nunca</b>	30,9	40,0	53,8	63,5
<b>Algunas veces</b>	40,0	80,0	34,6	98,1
<b>Frecuentemente</b>	18,2	98,2	1,9	100,0
<b>Siempre</b>	1,8	100,0	9,6	9,6

A su vez, la respuesta media de los participantes de Madrid ( $X=2,73$ ;  $S_x=,932$ ) es superior a la de Guayaquil ( $X=2,29$ ;  $S_x=,667$ ) (Tabla 42), a pesar de que en ningún caso supera el meridiano de la escala y existe mayor diversidad en las respuestas de los participantes de Madrid. Por ende, han escuchado más hablar de educación emocional a los familiares de los niños la muestra de Madrid que de Guayaquil. A pesar de ello, los participantes de Guayaquil lo hacen “casi nunca” y los de Madrid “algunas veces”.

Tabla 42. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 7).

<i>CIUDAD</i>	<i>N</i>	<i>MÍNIMO</i>	<i>MÁXIMO</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESV. DESVIACIÓN</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>
<b>Madrid</b>	55	1	5	2,73	,932	,012	-,369
<b>Guayaquil</b>	52	1	4	2,29	,667	,009	-,153

En cuanto a los estadísticos de forma, es sabido que en ambas ocasiones (Madrid:  $As=0,012$ ; Guayaquil:  $As=0,009$ ) se acerca soberanamente al valor 0, por lo que se puede afirmar que existe casi una perfecta simetría con tendencia positiva, dando por hecho que, en niveles generales, ambas muestras se han situado en el meridiano de la escala. Asimismo, al ser la curtosis negativa (Guayaquil:  $Curt=-0,153$ ; Madrid:  $Curt=-0,369$ ), la elevación de la curva es mayor. Como añadido (Gráfico 44 y Gráfico 45) y apoyando la idea de mayor variabilidad de respuesta en los participantes de Madrid, se aprecia cómo en este grupo (Gráfico 44) la tendencia de respuesta se encuentra entre “casi nunca” y “algunas veces” y la cola de distribución cruza toda la escala. Mientras, los sujetos de Guayaquil (Gráfico 45) han tenido por situarse más cerca del valor “algunas veces” y su cola de distribución asciende únicamente hasta “frecuentemente”.

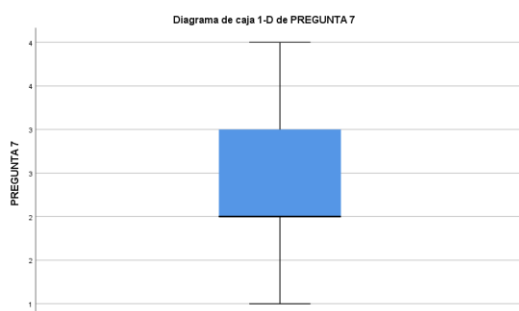


Gráfico 44. Diagrama de cajas ítem 7 "Docentes en Activo de Madrid".

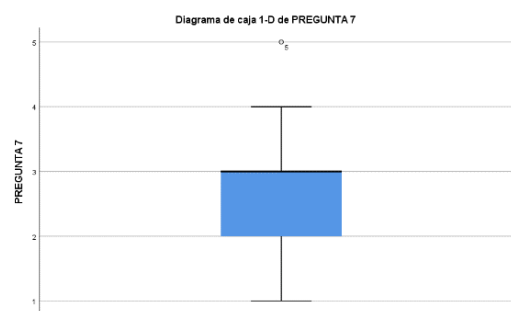


Gráfico 45. Diagrama de cajas ítem 7 "Docentes en Activo de Guayaquil".

En cuanto al ítem 8<sup>20</sup> (Tabla 43), destaca que un 42,3% de los participantes de Guayaquil afirman considerar que los familiares de los niños entienden la educación emocional como “poco importante”, mientras que el 52,7% de los participantes de Madrid creen que sus familiares lo consideran “algo importante”. Del mismo modo, se ha de destacar que se aprecia una diferencia entre ambas poblaciones al pensar que para los familiares es “bastante importante” la educación emocional (Madrid: 23,6%; Guayaquil: 7,7%), siendo muy superior entre los docentes de Madrid.

Tabla 43. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 8).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada importante</b>	0	0	1,9	1,9
<b>Poco importante</b>	18,2	18,2	42,3	44,2
<b>Algo importante</b>	52,7	70,9	38,5	82,7
<b>Bastante importante</b>	23,6	94,5	7,7	90,4
<b>Muy importante</b>	5,5	100,0	9,6	100,0

Por su lado y atendiendo a los estadísticos descriptivos de tendencia central y en general, los participantes de Madrid se sitúan por encima del meridiano de la escala ( $X=3,16$ ;  $S_x=0,788$ ), mientras que los participantes de Guayaquil ligeramente por debajo ( $X=2,81$ ;

<sup>20</sup> ¿En qué medida cree usted que los familiares de los niños y niñas perciben la educación emocional como importante para la formación de sus hijos?

$S_x=0,971$ ). Esto quiere decir que, *grosso modo*, son los participantes de Madrid quienes creen que los familiares otorgan más importancia a la educación emocional para con sus niños y niñas (Tabla 44). Además, en ambos casos la asimetría es positiva (Madrid:  $As=0,405$ ; Guayaquil:  $As=0,938$ ), pudiendo decir que cumple una distribución asimétrica positiva. En el caso de la curtosis de Guayaquil ( $Curt=0,381$ ) estamos ante una distribución leptocúrtica, mientras que entre los participantes de Madrid se insinúa como mesocúrtica con tendencia a ser platicúrtica en tanto se acerca sobremanera al 0 a pesar de su valor negativo ( $Curt=-0,016$ ). Con estos estadísticos de forma se puede afirmar que la distribución de los participantes de Guayaquil es mucho más apuntada que entre los de Madrid.

Tabla 44. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 8).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	55	2	5	3,16	,788	,405	-,016
Guayaquil	52	1	5	2,81	,971	,938	,381

Atendiendo ahora a los diagramas de cajas, se aprecia cómo entre los participantes de Guayaquil (Gráfico 47) se han situado, por norma general, por considerar que para los familiares es “poco importante” (valor 2) o “algo importante” (valor 3), y no ha existido (salvo excepciones) datos para considerar que hay sujetos que creen que los familiares dan “mucho importancia” a la educación emocional de los niños. Por su lado, los participantes de Madrid (Gráfico 46), de manera general, tienden a considerar que los familiares lo consideran “algo” (valor 3) o “bastante” (valor 4) importante y en ningún caso se han situado en “nada importante”.

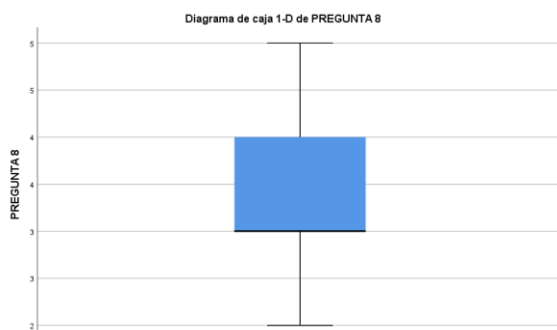


Gráfico 46. Diagrama de cajas ítem 8 "Docentes en Activo de Madrid".

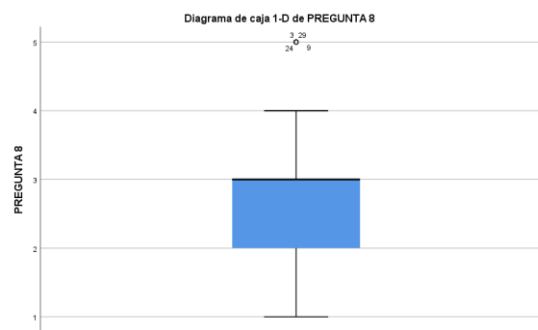


Gráfico 47. Diagrama de cajas ítem 8 "Docentes en Activo de Guayaquil".

Por lo que se refiere al ítem 9<sup>21</sup> que hace referencia al interés por la educación emocional de los familiares, la distribución porcentual en ambas muestras es muy similar, destacando que el mayor porcentaje de Madrid (45,5%) y de Guayaquil (42,3%) consideran que la educación emocional despierta poco interés entre los familiares, seguido por un 32,7% en Madrid y un 38,5% en Guayaquil que consideran que suscita “algo de interés”. Destaca, como elemento diferencial en el ítem, que, mientras que, entre los participantes de Guayaquil, solo un 1,9% ha considerado que no crea “nada de interés” entre los familiares, ha sido un 18,2% el porcentaje de participantes de Madrid que lo asegura. Este dato es cuanto menos curioso dados los valores que le han otorgado en el anterior ítem, muy vinculado al presente (Tabla 45).

Tabla 45. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 9).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada de interés</b>	18,2	18,2	1,9	1,9
<b>Poco interés</b>	45,5	63,6	42,3	44,2
<b>Algo de interés</b>	32,7	96,4	38,5	82,7
<b>Bastante interés</b>	3,6	100,0	7,7	90,4
<b>Mucho interés</b>	18,2	18,2	9,6	100,0

También en los descriptivos de tendencia central de este ítem los participantes de Madrid se sitúan ligeramente por encima del meridiano de la escala ( $X=3,22$ ;  $S_x=0,904$ ), mientras que los de Guayaquil lo hacen sutilmente por debajo ( $X=2,92$ ;  $S_x=0,786$ ), por lo que se podría discurrir que los participantes de Madrid consideran que los familiares de los niños tienen algo más de interés por la educación emocional que los participantes de Guayaquil (Tabla 4).

<sup>21</sup> ¿Qué interés despierta el tema de la educación emocional en los familiares de los niños y niñas?

Tabla 46. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 9).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	55	2	5	3,22	,786	,062	-,523
Guayaquil	52	1	5	2,92	,904	,487	-,084

Por otro lado, con lo que respecta a los estadísticos descriptivos de forma, se aprecia la misma distribución en ambas muestras, disponiendo de una asimetría positiva (Madrid:  $As=0,062$ ; Guayaquil:  $As=0,487$ ) y platicúrtica (Madrid:  $As=-0,523$ ; Guayaquil:  $Curt=-0,084$ ), queriendo decir esto que el apuntamiento entre los datos más altos y más bajos es elevado. Otro rasgo que difiere en ambas muestras se puede apreciar en los gráficos 48 y 49, pues como se puede observar, salvo casos excepcionales, los participantes de Madrid no consideran que sea de “muy interés” la educación emocional para las familias en tanto la cola de distribución no llega ese nivel (5). Sin embargo, en el caso de Guayaquil, se invierte la interpretación, no existiendo casos que aseguren que no suscita “nada de interés” (1) entre los familiares.

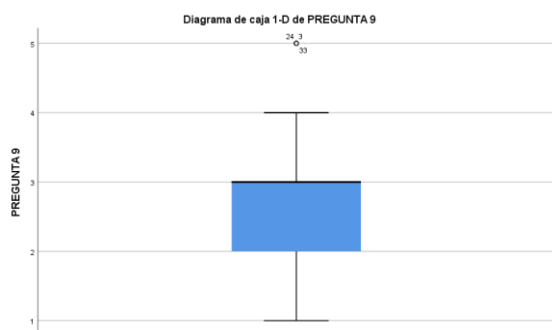


Gráfico 48. Diagrama de cajas ítem 9 "Docentes en Activo de Madrid".

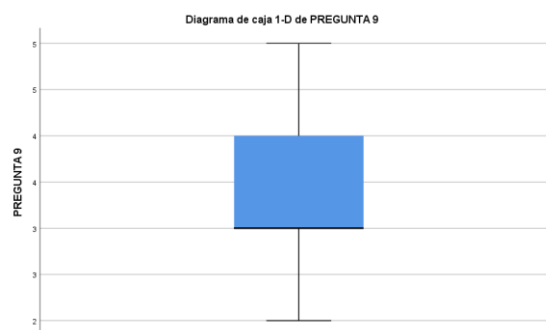


Gráfico 49. Diagrama de cajas ítem 9 "Docentes en Activo de Guayaquil".

Por lo que se refiere al ítem 10<sup>22</sup>, un 48,1% de los participantes de Guayaquil considera que los familiares tienen “algo aceptado” la educación emocional para sus hijos, mientras que entre los participantes de Madrid es destacable que el mayor porcentaje considera que es “bastante aceptado” por las familias (38,2%). En ambos casos, el porcentaje que lo sigue es la opción de respuesta inmediatamente inferior. Es decir, en el caso de los docentes de

<sup>22</sup> Valore el nivel de aceptación que tienen los familiares de los niños y niñas por la educación emocional.

Guayaquil, el 26,9% consideran que está “poco aceptado” por los familiares y el 36,4% de los de Madrid lo considera “algo aceptado” por parte del núcleo familiar.

Tabla 47. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 10).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada aceptado</b>	0	0	3,8	3,8
<b>Poco aceptado</b>	16,4	16,4	26,9	30,8
<b>Algo aceptado</b>	36,4	52,7	48,1	78,8
<b>Bastante aceptado</b>	38,2	90,9	15,4	94,2
<b>Totalmente aceptado</b>	9,1	100,0	5,8	100,0

Del mismo modo que ocurre en los anteriores ítems, en este caso también los participantes de Madrid tienen una puntuación promedia mayor ( $X=3,40$ ;  $S_x=0,873$ ) que los de Guayaquil ( $X=2,92$ ;  $S_x=0,904$ ) dando por hecho que son estos primeros quienes consideran que existe un mayor nivel de aceptación hacia la educación emocional por parte de los familiares. A pesar de ello, lo consideran entre las puntuaciones “algo” y “bastante aceptado”, mientras que los de Guayaquil se acercan pretensiosamente a considerar que solo está “algo aceptado” por las familias (Tabla 48).

Tabla 48. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 10).

<i>CIUDAD</i>	<i>N</i>	<i>MÍNIMO</i>	<i>MÁXIMO</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESV. DESVIACIÓN</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>
<b>Madrid</b>	55	2	5	3,40	,873	-,028	-,665
<b>Guayaquil</b>	52	1	5	2,92	,904	,321	,251

Más concretamente, gracias a la asimetría se puede apreciar cómo en el caso de Guayaquil la distribución es asimétrica positiva ( $As=0,321$ ), mientras que entre los participantes de Madrid se podría decir que es simétrica con tendencia a una asimetría negativa en tanto su valor es muy cercano al 0 ( $As=-0,028$ ). Además, la curtosis también difiere, pudiendo afirmar que los participantes de Guayaquil guardan una distribución leptocúrtica ( $Curt=0,251$ ) y los de Madrid platocúrtica ( $Curt=-0,665$ ). Es llamativo cómo también en los ítems anteriores su distribución en cuanto a la curtosis se distribuye de la

misma forma, queriendo decir con esto que existe más diferencia entre las puntuaciones más altas y más bajas en el caso de Guayaquil, y existiendo más equilibrio en el caso de Madrid.

Por otro lado, como se aprecia en el gráfico 51, de manera general, los participantes de Guayaquil consideran que las familias tienen entre “poco” (2) y “algo” (3) aceptado la educación emocional de los niños. Mientras, los participantes de Madrid (Gráfico 50), por regla general, consideran el nivel de aceptación de los familiares ante la educación emocional entre “algo” (3) y “bastante” (4). Es destacable como entre los participantes de Guayaquil no se decantan significativamente por considerar que lo tienen “totalmente aceptado”.

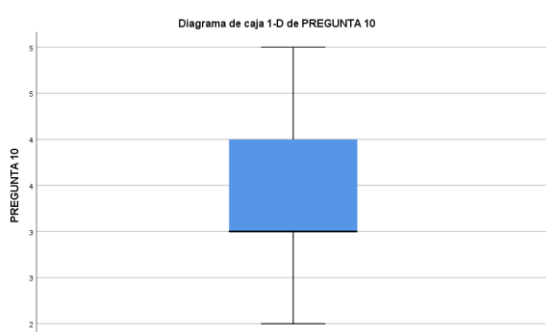


Gráfico 50. Diagrama de cajas ítem 10 "Docentes en Activo de Madrid".

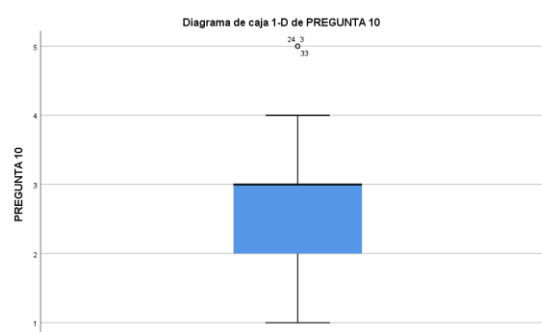


Gráfico 51. Diagrama de cajas ítem 10 "Docentes en Activo de Guayaquil".

De igual forma, en los subítems que conforman el ítem 11<sup>23</sup> se darán a conocer los resultados de una manera más general. Se trata de una escala tipo Likert cuyos valores oscilan entre la puntuación 1 (“totalmente en desacuerdo”) y la 5 (“totalmente de acuerdo”). Referenciando a los respectivos grupos, se observa que los porcentajes superiores están repartidos a lo largo de la escala a excepción de las opciones extremas. Sin embargo, se podría destacar la respuesta de valor 3 (“ni acuerdo ni desacuerdo”) de la escala tipo Likert. Además, no se observan discrepancias significativas entre los ítems con una mayor puntuación media, aunque es de destacar que, en el ítem 4 (Conocen cómo educar las emociones en sus hijos e hijas) ha sido los participantes de Guayaquil ( $X=3,04$ ;  $S_x=1,154$ ) quienes han obtenido la puntuación promedio más alta con respecto a los de Madrid ( $X=2,49$ ;  $S_x=0,846$ ).

<sup>23</sup> Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las instituciones educativas, según las siguientes valoraciones: (Los familiares de los niños y niñas):

1. Comprenden que la educación emocional mejora su desarrollo.
2. Tienen entrenamiento en educación emocional.
3. Reconocen el beneficio que aporta la educación emocional.
4. Conocen cómo educar las emociones en sus hijos e hijas.
5. Están bien informados sobre la educación emocional.
6. Promueven la educación emocional en sus hijos e hijas.



Tabla 49. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 11).

		1	2	3	4	5	□	S <sub>x</sub>
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
Madrid	11.1	1,9	9,3	27,8	38,9	22,2	3,70	,983
	11.2	13,5	40,4	30,8	13,5	1,9	2,50	,960
	11.3	3,7	16,7	27,8	33,3	18,5	3,46	1,094
	11.4	11,3	39,6	37,7	11,3	0	2,49	,846
	11.5	13,3	48,1	20,4	16,7	1,9	2,46	,985
	11.6	7,4	25,9	40,7	25,9	0	2,85	,899
Guayaquil	11.1	5,8	11,5	36,5	23,1	23,1	3,46	1,146
	11.2	21,2	23,1	25,0	19,2	11,5	2,77	1,308
	11.3	5,8	15,4	25,0	30,8	23,1	3,50	1,180
	11.4	7,7	25,0	38,5	13,5	15,4	3,04	1,154
	11.5	13,5	30,8	30,8	11,5	13,5	2,81	1,221
	11.6	7,7	28,8	30,8	17,3	15,4	3,04	1,188

A *grosso modo*, se aprecian sutiles diferencias entre los estadísticos de tendencia central de respuesta entre ambas muestras, siendo algo superior en el caso de Guayaquil ( $X=3,10$ ;  $S_x=1,064$ ) que en Madrid ( $X=2,91$ ;  $S_x=0,739$ ), concluyéndose así que, por lo general, sendas muestras indican su acuerdo hacia las afirmaciones en cuestión, aunque con algo mayor de acuerdo en el caso de Guayaquil (Tabla 50).

Tabla 50. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 11).

CIUDAD	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DES. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	54	1	4	2,91	,7398	-,110
Guayaquil	52	1	5	3,10	1,06	,134

Referenciando a los respectivos grupos, se observa que los porcentajes superiores están repartidos a lo largo de la escala a excepción de las opciones extremas. Sin embargo, se podría destacar la respuesta de valor 3 (“ni acuerdo ni desacuerdo”) de la escala tipo Likert. Además, no se observan discrepancias significativas entre los ítems con una mayor

puntuación media, aunque es de destacar que, en el ítem 4 (Conocen cómo educar las emociones en sus hijos e hijas) ha sido los participantes de Guayaquil ( $X=3,04$ ;  $S_x=1,154$ ) quienes ha obtenido la puntuación promedio más alta con respecto a los de Madrid ( $X=2,49$ ;  $S_x=0,846$ ).

A continuación, se expondrán los análisis descriptivos de los ítems del 12 al 15 que componen la dimensión “C. La institución educativa y la educación emocional”. En primer lugar y dada la naturaleza del ítem 12<sup>24</sup> y las cuestiones que se incluyen, destaca que, por lo general, las puntuaciones son más elevadas en los valores 3 (“ni acuerdo ni desacuerdo”) y 4 (“bastante de acuerdo”) en ambas muestras. Si bien es cierto, es de destacar los altos porcentajes “totalmente en desacuerdo” (valor 1) de los participantes de Guayaquil (por ejemplo, un 37,3% está “totalmente en desacuerdo” con que “La calidad de mi trabajo mejoraría día a día” y lo bajos que son entre los participantes de Madrid (Tabla 51).

Tabla 51. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 12).

		1	2	3	4	5	□	$S_x$
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
Madrid	12.1	7,3	27,3	27,3	34,5	3,6	3,00	1,036
	12.2	1,9	35,2	33,3	22,2	7,4	2,98	0,981
	12.3	1,8	20,0	38,2	29,1	10,9	3,27	0,971
	12.4	3,6	25,5	23,6	30,9	16,4	3,31	1,136
	12.5	10,9	29,1	29,1	25,5	5,5	2,85	1,096
Guayaquil	12.1	23,5	17,6	25,5	25,5	7,8	2,76	1,290
	12.2	37,3	19,6	15,7	17,6	9,8	2,43	1,404
	12.3	29,4	25,5	23,5	11,8	9,8	2,47	1,302
	12.4	17,6	15,7	29,4	27,5	9,8	2,96	1,248
	12.5	15,7	7,8	21,6	23,5	31,4	3,47	1,419

<sup>24</sup> Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las instituciones educativas. En mi institución educativa:

1. Poseen un buen programa de educación emocional.
2. Existen constantes capacitaciones en educación emocional.
3. Facilitan recursos para la educación emocional.
4. Motivan a promover el tema de educación emocional.
5. El tema de educación emocional es eje central en la formación.

Desde un nivel más general en cuanto a la puntuación promedio de esta escala, destaca un valor medio más alto en los participantes de Madrid ( $X=3,09$ ;  $S_x=0,903$ ) que en los de Guayaquil ( $X=2,82$ ;  $S_x=1,145$ ) (Tabla 52), pudiendo concluir que existe mayor acuerdo en cuanto a las afirmaciones por parte de los docentes en activo de Madrid con la salvedad de uno de sus ítems. En efecto, se aprecia cómo en el ítem 5 los docentes de Guayaquil afirman estar en más constante actualización sobre el tema más que los participantes de Madrid. Por su lado, la distribución de sus puntuaciones es muy similar en ambas muestras, manteniendo una asimetría positiva (Madrid:  $As=0,050$ ; Guayaquil:  $As=0,131$ ) y una curtosis platicúrtica (Madrid:  $Curt=-0,829$ ; Guayaquil:  $Curt=-0,586$ ).

Tabla 52. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 12).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	55	1	5	3,09	,903	,050	-,829
Guayaquil	51	1	5	2,82	1,145	,131	-,586

Pues bien, con lo que respecta al ítem 13<sup>25</sup> es de recalcar que el mayor porcentaje en ambas muestras refiere no haberse implantado educación emocional en su institución educativa (41,5% en Madrid y 62% en Guayaquil). A continuación, se encuentran aquellos que aseguran lleva implantándose programas de educación emocional 5 años o más (20,8% en Madrid y 18% en Guayaquil). Los datos confirman, pues, que existen más programas de educación emocional en las instituciones educativas de los docentes en activo de Madrid que los de Guayaquil (Tabla 53).

---

<sup>25</sup> ¿Desde hace cuánto tiempo lleva implantándose programas de educación emocional en su institución educativa?

Tabla 53. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 13).

FRECUENCIAS	MADRID		GUAYAQUIL	
	%	% acumulado	%	% acumulado
1 año	15,1	15,1	10,0	10,0
2 años	9,4	24,5	2,0	12,0
3 años	9,4	34,0	8,0	20,0
4 años	3,8	37,7	0	20,0
5 años o más	20,8	58,5	18,0	38,0
No se ha implementado educación emocional	41,5	100,0	62,0	100

A tenor de los estadísticos descriptivos, es en las instituciones de nuestros participantes de Guayaquil donde más tiempo se llevan implantando programas de educación emocional ( $X=5,00$ ;  $S_x=1,666$ ). Apuntar que, en este caso, el valor 5 corresponde a la opción de respuesta “5 años o más”. Mientras, los participantes de Madrid afirman que se llevan implantando algo más de “4 años” ( $X=4,30$ ;  $S_x=1,917$ ) (Tabla 54). En ambos casos, nos encontramos ante una distribución asimétrica negativa (Madrid:  $As=-0,705$ ; Guayaquil:  $As=-1,600$ ). Difiere en la curtosis, pues en Guayaquil se trata de una curtosis leptocúrtica ( $Curt=1,167$ ) y en Madrid es platicúrtica ( $Curt=1,167$ ).

Tabla 54. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 13).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	53	1	6	4,30	1,917	-,705	-1,119
Guayaquil	50	1	6	5,00	1,666	-1,600	1,167

Visualmente se aprecia como los participantes de Guayaquil (Gráfico 53) se han posicionado entre “5 años o más” o “no se ha implementado”, con datos atípicos en otras valoraciones. Sin embargo, entre las respuestas de los participantes de Madrid, la concentración de las mismas ha tenido mayor variación, pues destacan “3 años”, “4 años”, “5 años o más” y “no se ha implementado”, pero en este caso la cola de distribución atraviesa toda la escala.

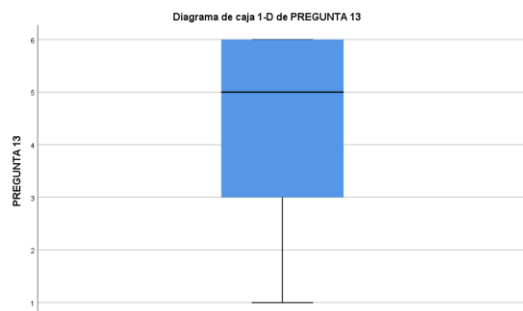


Gráfico 52. Diagrama de cajas ítem 13 "Docentes en Activo de Madrid".

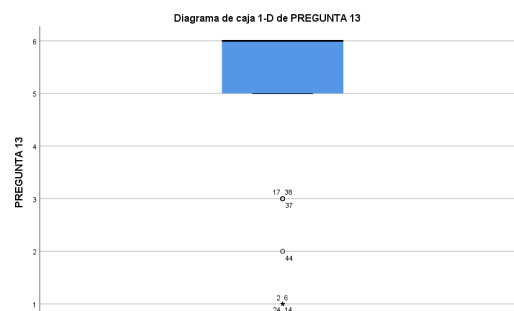


Gráfico 53. Diagrama de cajas ítem 13 "Docentes en Activo de Guayaquil".

El ítem 14<sup>26</sup> trata sobre la experiencia que tiene la institución educativa de los participantes acerca de la educación emocional. A través de sus estadísticos se puede apreciar cómo el mayor porcentaje en ambas muestras afirma que sus instituciones tienen “algo” de experiencia, siendo más alto en Madrid (44,4%) que en Guayaquil (32,2%). No obstante, es destacable la gran diferencia en la confesión de que en las instituciones educativas de los docentes de Guayaquil un 22% de ellos defienden no tener “nada” de experiencia al respecto, siendo solo un 1,9% aquellos de Madrid que afirman lo dicho (Tabla 55).

Tabla 55. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 14).

FRECUENCIAS	MADRID		GUAYAQUIL	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada</b>	1,9	1,9	22,0	22,0
<b>Muy poco</b>	16,7	18,5	24,0	46,0
<b>Algo</b>	44,4	63,0	32,0	78,0
<b>Suficiente</b>	27,8	90,7	14,0	92,0
<b>Mucha</b>	9,3	100,0	8,0	100,0

Más concretamente y en consideración de la tendencia central de los participantes, se puede confirmar que se dispone de mayor experiencia en las instituciones educativas de los docentes de Madrid ( $X=3,26$ ;  $S_x=,915$ ) que de los participantes de Guayaquil ( $X=2,62$ ;  $S_x=1,210$ ) (Tabla 45). Con lo que respecta a los estadísticos de forma se sabe que en ambos

<sup>26</sup> ¿Qué experiencia tiene su institución educativa con el tema de educación emocional?

casos se trata de una distribución platicúrtica con grandes diferencias entre los valores bajos y altos de la escala (Madrid: Curt=-0,186; Guayaquil: Curt=-0,703). Difiere, pues, en la asimetría, manteniendo en el caso de Guayaquil una asimetría positiva (As=0,283) y en el caso de Madrid, en tanto se acerca soberanamente al valor de 0, dispone de una distribución simétrica con tendencia a una asimetría positiva (Tabla 56).

Tabla 56. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 14).

CIUDAD	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis
<b>Madrid</b>	54	1	5	3,26	,915	,065	-,186
<b>Guayaquil</b>	50	1	5	2,62	1,210	,283	-,703

De una manera visual, se aprecia como en el gráfico 55, las respuestas de los participantes de Guayaquil se concentran entre el valor 2 (“muy poco”) y el 3 (“algo”), no llegando (con salvedades no significativas) a considerarse “mucho” (valor 5) la experiencia en educación emocional de las instituciones donde trabajan. Por su lado, en el gráfico 54, perteneciente a la de docentes en activo de Madrid, el grueso de respuesta está entre “algo” (valor 3) y “suficiente” (valor 4), sin casos significativos que hayan indicado que sus instituciones no tienen “nada” (valor 1) de experiencia al respecto.

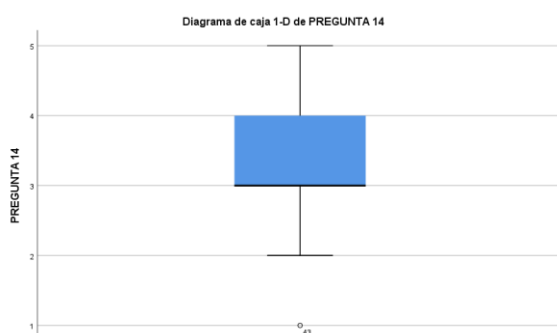


Gráfico 54. Diagrama de cajas ítem 14 "Docentes en Activo de Madrid".

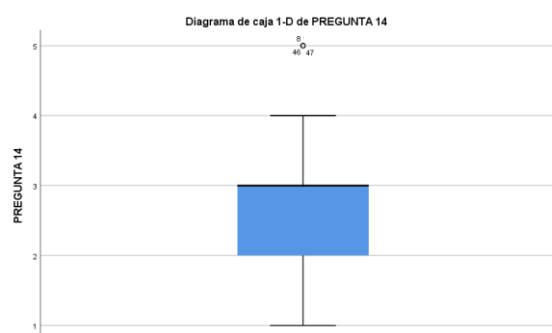


Gráfico 55. Diagrama de cajas ítem 14 "Docentes en Activo de Guayaquil".

Para finalizar, el ítem 15<sup>27</sup> destaca que ambas muestras indican con mayor porcentaje que “alguna vez” las instituciones educativas se actualizan en el tema de la educación emocional (un 61,1% en Madrid y un 38% en Guayaquil). Llama la atención como un 22% de

<sup>27</sup> ¿Con qué frecuencia su institución se actualiza en el tema de educación emocional?

los participantes de Guayaquil confiesan que sus instituciones no se actualizan al respecto “nunca”, mientras que en el caso de Madrid es únicamente un 3,7% quien lo afirma (Tabla 57).

Tabla 57. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 15).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nunca</b>	3,7	3,7	22,0	22,0
<b>Casi nunca</b>	20,4	24,1	24,0	46,0
<b>Algunas veces</b>	61,1	85,2	38,0	84,0
<b>Frecuentemente</b>	13,0	98,1	10,0	94,0
<b>Siempre</b>	1,9	100,0	6,0	100,0

A grosso modo y en consecuencia de los resultados de los estadísticos de tendencia central (Tabla 58), también se confirma que, según los participantes, se actualiza más el contenido de educación emocional en las instituciones de los docentes de Madrid ( $X=2,89$ ;  $S_x=0,744$ ) que de Guayaquil ( $X=2,54$ ;  $S_x=,744$ ). A mayores, decir que la distribución es diferente entre ambas muestras (Tabla 47), pues en Guayaquil se mantiene una distribución asimétrica positiva ( $As=0,296$ ) y platicúrtica ( $Curt=-0,402$ ), mientras que en Madrid se presenta una asimetría negativa ( $As=-0,102$ ) y leptocúrtica ( $Curt=1,159$ ). Esto quiere decir que, en el caso de Guayaquil, los datos se aglomeran más en los valores de la escala menores y la curva tiene mayor elevación, mientras que en el caso de Madrid los datos se concentran más en las puntuaciones más altas y la curva tiene menos elevación.

Tabla 58. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 15).

<i>CIUDAD</i>	<i>N</i>	<i>MÍNIMO</i>	<i>MÁXIMO</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESV. DESVIACIÓN</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>
<b>Madrid</b>	54	1	5	2,89	,744	-,102	1,159
<b>Guayaquil</b>	50	1	5	2,54	1,129	,296	-,402

Como añadido, se aprecia como en los participantes de Guayaquil (Gráfico 57) el grueso de respuesta está entre “casi nunca” y “a veces”, extendiéndose la cola de distribución hasta “nunca” (valor 1) y “frecuentemente” (valor 4). Más atípico es el gráfico 56 referente a Madrid,

y es debido a la coincidencia de los estadísticos descriptivos en la línea negra, por lo que la concentración de respuestas está en el valor 3 (“algunas veces”).

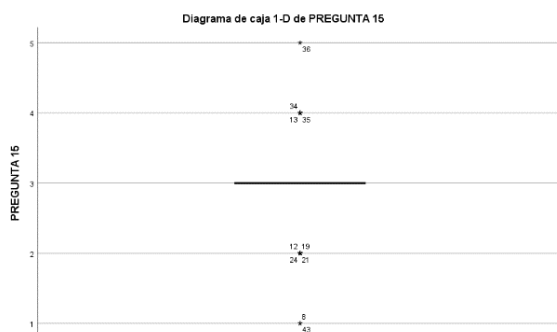


Gráfico 56. Diagrama de cajas ítem 15 "Docentes en Activo de Madrid".

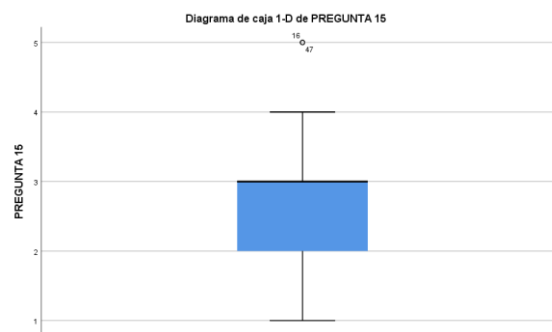


Gráfico 57. Diagrama de cajas ítem 15 "Docentes en Activo de Guayaquil".

Los siguientes análisis se enmarcan dentro de la dimensión “Acerca de su experiencia docente y educación emocional”, compuesto desde el ítem 16 al 27. Pues bien, primeramente, en el ítem 16<sup>28</sup> se expondrá cuál es la experiencia profesional de los docentes en activo de la muestra perteneciente a Madrid y Guayaquil. Así, en ambas muestras es destacable el porcentaje que tiene más de 14 años de experiencia, sumando un 52,7% en los participantes de Madrid y un 39,2% en los de Guayaquil (Tabla 59).

Tabla 59. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 16).

FRECUENCIAS	MADRID		GUAYAQUIL	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>0 – 2 años</b>	1,8	1,8	3,9	3,9
<b>2 – 5 años</b>	16,4	18,2	25,5	29,4
<b>6 – 9 años</b>	12,7	30,9	19,6	49,0
<b>10 – 13 años</b>	16,4	47,3	11,8	60,8
<b>+ 14 años</b>	52,7	100,0	39,2	100,0

Del mismo modo, hay que subrayar que los participantes de Madrid muestran una puntuación promedio de  $X=4,02$  ( $S_x=1.225$ ), queriendo decir que, de media tienen una experiencia aproximada de entre 10 y 14 años. Mientras que los docentes de Guayaquil se

<sup>28</sup> Indique su experiencia profesional como docente:



encuentran por debajo de esa experiencia con un promedio de  $X=3,57$  ( $S_x=1,345$ ) indicando que se encuentran entre los valores “6 – 9 años” y “10 – 13 años”. En suma, es mayor la experiencia de los docentes de Madrid (Tabla 60).

Tabla 60. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 16).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	55	1	5	4,02	1,225	-,852	-,719
Guayaquil	51	1	5	3,57	1,345	-,229	-1,462

Más concretamente, el grueso de la experiencia de los participantes de Guayaquil se encuentra a partir de los 2 años (Gráfico 59), mientras que entre los docentes de Madrid está entre los 6 años en adelante (Gráfico 58).

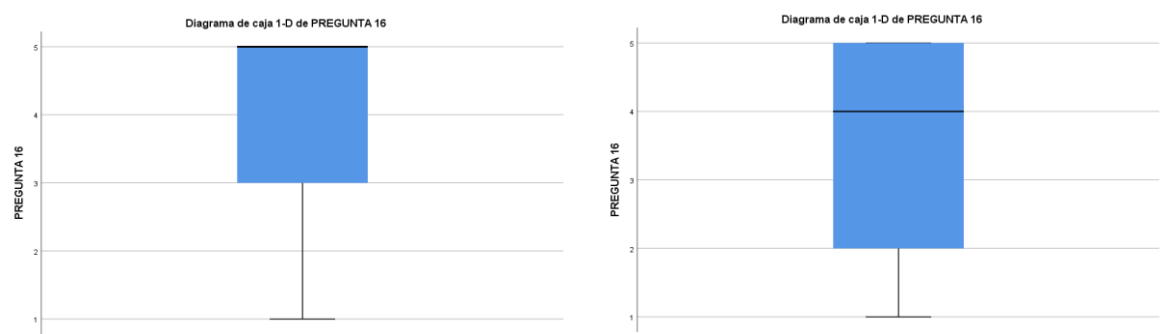


Gráfico 58. Diagrama de cajas ítem 16 "Docentes en Activo de Madrid".

Gráfico 59. Diagrama de cajas ítem 16 "Docentes en Activo de Guayaquil".

Con lo que respecta al ítem 17, se aprecia como entre los docentes en activo de Madrid destaca su autoformación a través de internet (38,2%), seguido por aquellos que lo han hecho en seminarios (32,7%), mediante libros vinculados a la temática (27,3%), conferencias (21,8%), mediante clases (16,4%) y a través de revistas, congresos u otros medios (10,9% respectivamente) (Tabla 61 y Gráfico 60).

Tabla 61. TABLA DE FRECUENCIAS  
DOCENTES EN ACTIVO  
(ÍTEM 17).

FUENTE DE INFORMACIÓN	%
Internet	38,2
Seminarios	32,7
Libros	27,3
Conferencias	21,8
Clases	16,4
Revista	10,9
Congresos	10,9
Otro	10,9
Tv	9,1
Tutorías	3,6
Radio	1,8
Periódico	1,8
Capacitación	1,8

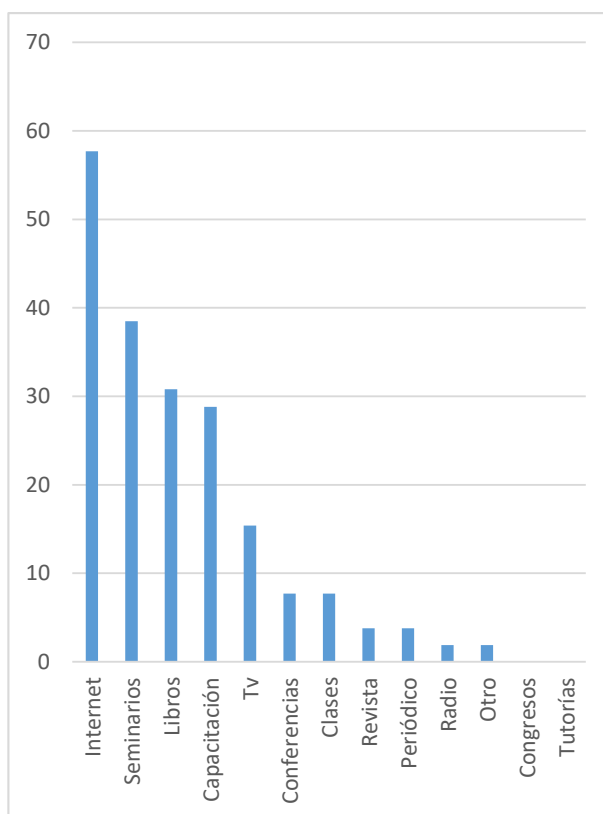


Gráfico 60. Columna ítem 17

“Docentes en Activo de Madrid”.

Mucho mayor es el porcentaje de docentes en activo de Guayaquil cuya autoformación se ha dado a través de internet, aglutinando un 57,7% de la participación. Al igual que en el caso de Madrid, el segundo lugar de las fuentes de autoformación lo ocupan los seminarios (38,5%), seguido por libros (30,8%), capacitación (28,8%), a través de la televisión (15,4%), conferencias y clases 7,7%, respectivamente), revistas y periódicos (3,8%, respectivamente) y radio y otros medios (1,9%, respectivamente) (Tabla 62 y Gráfico 61).

Tabla 62. TABLA DE FRECUENCIAS  
DOCENTES EN ACTIVO  
(ÍTEM 17).

FUENTE DE INFORMACIÓN	%
Internet	57,7
Seminarios	38,5
Libros	30,8
Capacitación	28,8
Tv	15,4
Conferencias	7,7
Clases	7,7
Revista	3,8
Periódico	3,8
Radio	1,9
Otro	1,9
Congresos	0,0
Tutorías	0,0

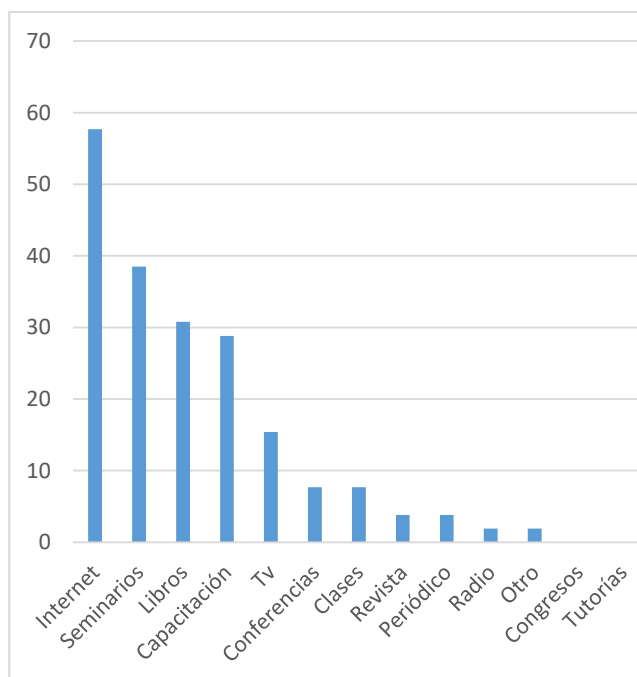


Gráfico 61. Columna ítem 17  
“Docentes en Activo de Guayaquil”.

Por otro lado, el ítem 18<sup>29</sup> indica el grado de satisfacción acerca de la información recibida mencionada anteriormente. En ambas muestras se aprecia cómo el mayor porcentaje de los participantes indica estar “satisfecho/a” con la misma (Madrid: 47,3%; Guayaquil: 44,2%) (Tabla 63). Las distribuciones en sendos colectivos son similares, con una asimetría negativa (Madrid:  $As=-0,566$ ; Guayaquil:  $As=-0,504$ ), queriendo decir esto que las puntuaciones se encuentran en los valores más altos de la escala; y su curtosis es leptocútica (Madrid:  $Curt=1,075$ ; Guayaquil:  $Curt=1,047$ ), por lo que la curva de elevación es muy apuntada dadas las grandes diferencias entre los valores más bajos y los más altos.

<sup>29</sup> Según su respuesta en la pregunta 17, ¿qué tan satisfecho/a se sintió con la información recibida acerca de la educación emocional?

Tabla 63. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 18).

FRECUENCIAS	GUAYAQUIL		MADRID	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Muy insatisfecho/a</b>	1,9	1,9	1,8	1,8
<b>Insatisfecho/a</b>	0	1,9	1,8	3,6
<b>Más o menos satisfecho/a</b>	32,7	34,6	30,9	34,5
<b>Satisfecho/a</b>	44,2	78,8	47,3	81,8
<b>Muy satisfecho/a</b>	21,2	100,0	18,2	100,0

En datos más generales, se aprecia una ligera mayor satisfacción en los participantes de Guayaquil ( $X=3,83$ ;  $S_x=0,834$ ) que en los de Madrid ( $X=3,78$ ;  $S_x=0,832$ ), en ambos casos acercándose pretenciosamente al valor 4 de la escala (Tabla 64).

Tabla 64. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 18).

CIUDAD	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis
<b>Madrid</b>	55	1	5	3,78	,832	-,566	1,075
<b>Guayaquil</b>	52	1	5	3,83	,834	-,504	1,047

De manera gráfica se aprecia como el mayor porcentaje de respuesta se encuentra entre los valores 3 (“más o menos satisfecho/a”) y 4 (“satisfecho/a”). Se puede concluir, pues, que los docentes de Madrid y Guayaquil (Gráfico 62 y 61, respectivamente) se encuentran en una puntuación muy cercana a “satisfechos/as” con respecto a la información percibida de las fuentes mencionadas en el anterior ítem.

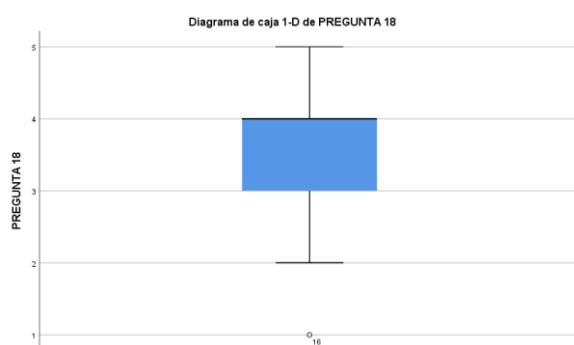


Gráfico 62. Diagrama de cajas ítem 18 "Docentes en Activo de Madrid".

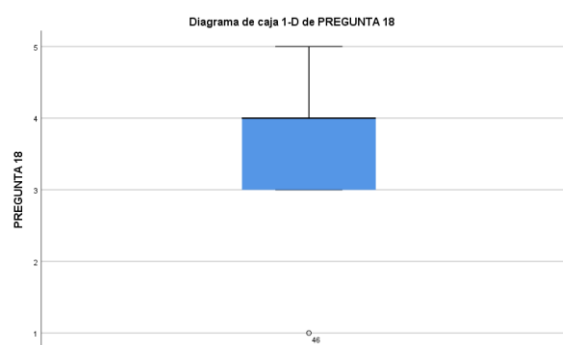


Gráfico 63. Diagrama de cajas ítem 18 "Docentes en Activo de Guayaquil".

En el ítem 19<sup>30</sup> destaca que ningún participante considera que no es “nada” o “poco importante” tener conocimientos sobre educación emocional para que su trabajo sea mejor. Además, el mayor porcentaje de cada una de las muestras lo considera “muy importante”, sumando un 69,1% los docentes de Madrid y un 71,2% los de Guayaquil (Tabla 65).

Tabla 65. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 19).

<i>FRECUENCIA</i>	<i>GUAYAQUIL</i>		<i>MADRID</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada importante</b>	0	0	0	0
<b>Poco importante</b>	0	0	0	0
<b>Algo importante</b>	1,8	1,8	1,9	1,9
<b>Importante</b>	29,1	30,9	26,9	26,9
<b>Muy importante</b>	69,1	100,0	71,2	71,2

Con una mirada algo más amplia y teniendo en cuenta los estadísticos descriptivos de tendencia central (Tabla 53) tampoco se aprecian diferencias, pues la puntuación media de los participantes de Guayaquil es de  $X=4,69$  ( $S_x=0,506$ ) y la de Madrid es ligeramente inferior con  $X=4,67$  ( $S_x=0,511$ ). Por su lado, tampoco existen diferencias en cuanto a los estadísticos de forma, dado que nos encontramos ante una distribución asimétrica negativa (Madrid:  $As=-1,183$ ; Guayaquil:  $As=-1,322$ ) y una curva leptocúrtica (Madrid:  $Curt=0,325$ ; Guayaquil:  $Curt=0,757$ ) (Tabla 66). Esto quiere decir que las puntuaciones se encuentran, por lo general, en los valores más altos de la escala y que en la curva son equilibradas las diferencias entre sus valores más altos y más bajos.

Tabla 66. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 19).

<i>CIUDAD</i>	<i>N</i>	<i>MÍNIMO</i>	<i>MÁXIMO</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESV. DESVIACIÓN</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>
<b>Madrid</b>	55	3	5	4,67	,511	-1,183	,325
<b>Guayaquil</b>	52	3	5	4,69	,506	-1,322	,757

<sup>30</sup> ¿Qué tan importante cree usted que el saber sobre educación emocional hace que su trabajo sea mejor?

Más visualmente se puede apreciar en los gráficos 64 y 65 cómo los participantes se han posicionado, mayoritariamente, en los valores 4 (“importante”) y 5 (“muy importante”), dando por sentado que ambas muestras consideran que saber sobre educación emocional hace que su desempeño docente sea mejor.

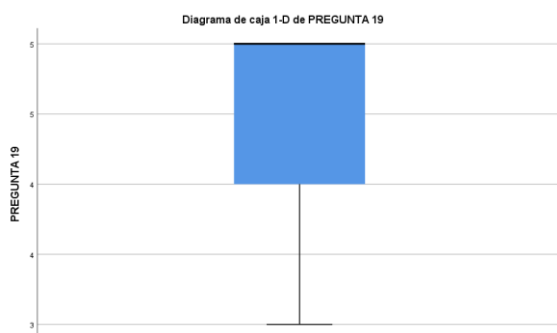


Gráfico 64. Diagrama de cajas ítem 19 "Docentes en Activo de Madrid".

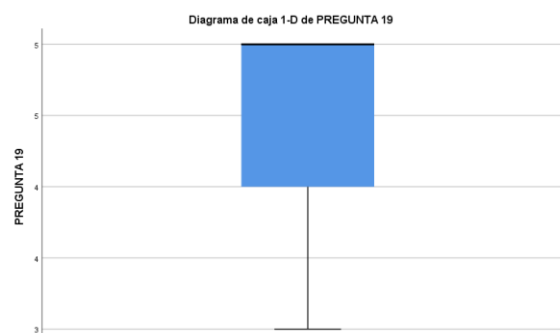


Gráfico 65. Diagrama de cajas ítem 19 "Docentes en Activo de Guayaquil".

En el ítem 20<sup>31</sup> se indica la frecuencia con la que los docentes trabajan la educación emocional en sus aulas, en lo que destaca que, en ambas muestras, el mayor porcentaje ha afirmado trabajar la educación emocional frecuentemente en la semana, con un 49,1% de la participación de Madrid y un 34,6% de la de Guayaquil. Además, destacan también los exiguos e, incluso, nulos porcentajes que afirman que “nunca” o “casi nunca” lo trabajan (Tabla 67).

Tabla 67. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 20).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>GUAYAQUIL</i>		<i>MADRID</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nunca</b>	0	0	0	00
<b>Casi nunca</b>	0	0	1,8	1,8
<b>Algunas veces</b>	5,8	5,8	16,4	18,2
<b>Frecuentemente</b>	34,6	40,4	49,1	67,3
<b>Siempre</b>	30,8	71,2	32,7	100,0

Si se tienen en cuenta las puntuaciones promedio, son los docentes de Madrid los que lo trabajan de manera más frecuente la educación emocional, con una media de  $X=4,13$

<sup>31</sup> ¿Con qué frecuencia en la semana trabaja educación emocional con sus estudiantes?

( $S_x=0,747$ ), mientras que los docentes de Guayaquil lo trabajan de media  $X=3,83$  ( $S_x=0,923$ ) veces. En otras palabras, esto quiere decir que en ambas muestras se trabaja de manera frecuente la educación emocional en el aula a lo largo de la semana, pero de manera algo más acentuada entre los docentes de Madrid (Tabla 68). Por otro lado, tampoco se aprecian diferencias en cuanto a los estadísticos de forma, presentando una asimetría negativa en ambos casos (Madrid:  $As=-0,490$ ; Guayaquil:  $As=-0,108$ ) y una curtosis platicúrtica (Madrid:  $Curt=-,0148$ ; Guayaquil:  $Curt=-1,049$ ).

Tabla 68. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 20).

CIUDAD	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Asimetría	Curtosis
Madrid	55	2	5	4,13	,747	-,490	-,148
Guayaquil	52	2	5	3,83	,923	-,108	-1,049

Resulta útil observar las gráficas 66 y 67 para saber cómo se ha distribuido el grueso de las respuestas, pues en el caso de Guayaquil (Gráfico 67) es sabido que, a expensas de un bajo porcentaje que se aprecia en la cola de distribución que ha contestado “algunas veces”, los participantes se han situado entre las puntuaciones referentes a “frecuentemente” y “siempre”. Mientras, en el grupo de Madrid ha sido más frecuente encontrarse respuestas tales como “algunas veces” (valor 3), “frecuentemente” (valor 4) y “siempre” (valor 5) de manera recurrente.

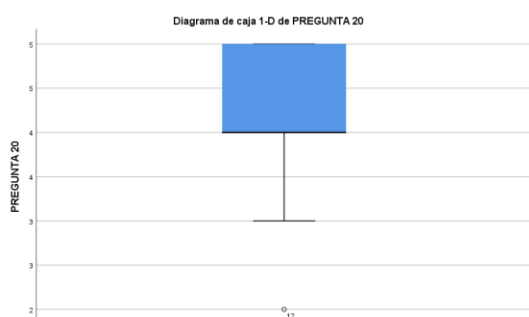


Gráfico 66. Diagrama de cajas ítem 20 "Docentes en Activo de Madrid".

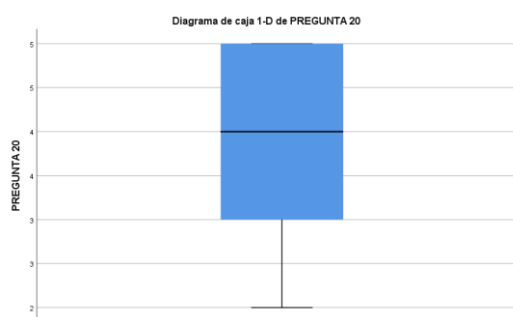


Gráfico 67. Diagrama de cajas ítem 20 "Docentes en Activo de Guayaquil".

Por otro lado, y teniendo en cuenta el ítem 21<sup>32</sup> es sabido que el 44,2% de los participantes de Guayaquil consideran su formación en educación emocional como “buena”,

<sup>32</sup> ¿Cómo calificaría su preparación en educación emocional?

seguido por el 30,8% que la consideran “regular”. En el caso de los participantes de Madrid, es más alto el porcentaje que lo considera “regular”, con un 52,7%, y es el 41,8% quien considera su formación como “buena”. En ningún caso la califican como “muy mala” y solo un bajo porcentaje como “mala (1,8% en Madrid y un 1,9% en Guayaquil) (Tabla 69).

Tabla 69. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 21).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>GUAYAQUIL</i>		<i>MADRID</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Muy mala</b>	0	0	0	0
<b>Mala</b>	1,9	1,9	1,8	1,8
<b>Regular</b>	30,8	32,7	52,7	54,5
<b>Buena</b>	44,2	76,9	41,8	96,4
<b>Muy buena</b>	23,1	100,0	3,6	100,0

Teniendo en cuenta las puntuaciones medias, son los docentes de Guayaquil ( $X=3,88$ ;  $Sx=3,47$ ) quienes consideran su preparación en educación emocional más buena en comparación a los docentes de Madrid ( $X=3,47$ ;  $Sx=0,604$ ). Con lo que respecta a los estadísticos de forma, decir que la distribución es platicúrtica en ambos casos en tanto sus valores son negativos (Madrid:  $Curt=-0,252$ ; Guayaquil:  $Curt=-0,786$ ), por lo que la elevación de la curva será muy acentuada. Por otro lado, destacar que, en el caso de Madrid, se trata de una distribución asimétrica positiva, pues las puntuaciones se distribuyen mayoritariamente (sin tener en cuenta los valores que no se contemplan por los participantes) en los niveles más bajos ( $As=0,369$ ). Por su lado, si centramos la atención en los participantes de Guayaquil, nos encontramos ante una simetría con tendencia a una asimetría negativa ( $As=-0,046$ ) (Tabla 70).

Tabla 70. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 21).

<i>CIUDAD</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Desviación</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
<b>Madrid</b>	55	2	5	3,47	,604	,369	-,252
<b>Guayaquil</b>	52	2	5	3,88	,784	-,046	-,786



Pues bien, en los gráficos 68 y 69 se puede apreciar cómo las tendencias de respuesta oscilan entre los valores 3 (“regular”) y la 4 (“buena”) de la escala, siendo este último más acentuado. Si bien es cierto, la cola de distribución desciende al 2 (“mala”) y al 5 (“muy buena”) en ambos casos.

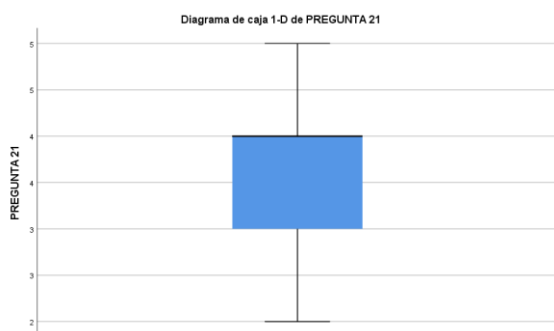


Gráfico 68. Diagrama de cajas ítem 21 "Docentes en Activo de Madrid".

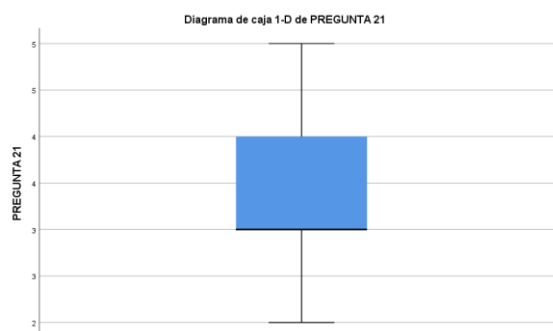


Gráfico 69. Diagrama de cajas ítem 21 "Docentes en Activo de Guayaquil".

El ítem 22 es una escala de aptitudes de diferencial semántico con valores comprendidos entre el 1 y el 5, por lo que se dará a conocer una comparación por cada uno de los sub-ítems entre los docentes en activo de Madrid y Guayaquil (Tabla 71).

- **Sub-ítem 22.1. Suave – Enérgico/a:** los participantes de Madrid ( $X=3,18$ ;  $S_x=0,941$ ) se han mostrado con mayor energía que los de Guayaquil ( $X=3,08$ ;  $S_x=1,185$ ). Si bien es cierto, se aprecia poca diferencia y en ambas ocasiones se han decantado por situarse en el meridiano entre ambos adjetivos.
- **Sub-ítem 22.2. Distráido/a – Observador/a:** en este caso son los participantes de Guayaquil ( $X=4,39$ ;  $S_x=0,994$ ) quien se muestran sutilmente más observadores que los docentes de Madrid ( $S_x=4,34$ ;  $S_x=0,939$ ). A pesar de ello, todos los participantes se colocan por encima de la puntuación media de la escala, superando el nivel 4 de la misma.
- **Sub-ítem 22.3. Escéptico/a – Ilusionado/a:** se sienten más ilusionados los participantes de Madrid ( $X=4,29$ ;  $S_x=0,939$ ) que los de Guayaquil ( $X=3,46$ ;  $S_x=1,071$ ). Estos últimos se sitúan ligeramente por encima del meridiano, mientras que los docentes de Madrid lo hacen muy por encima de la puntuación media de la escala.
- **Sub-ítem 22.4. Complicado/a – Sencillo/a:** se consideran algo más complicados los docentes de Guayaquil ( $X=3,85$ ;  $S_x=1,084$ ) que los de Madrid ( $X=3,76$ ;  $S_x=1,109$ ) aunque con poca diferencia.
- **Sub-ítem 22.5. Indiferente – Escuchador:** en este sentido, también se consideran ligeramente más escuchadores los participantes de Guayaquil ( $X=4,50$ ;  $S_x=0,916$ ) que

los de Madrid ( $X=4,42$ ;  $S_x =1,052$ ), aunque es cierto que en ambos grupos se consideran notoriamente escuchadores.

- *Sub-ítem 22.6. Hosco/a – Cordial:* aunque con poca diferencia, también son los participantes de Guayaquil ( $X=4,41$ ;  $S_x =0,971$ ) quienes se consideran algo más cordiales que los de Madrid ( $X=4,37$ ;  $S_x =0,883$ ), aunque son elevadas las puntuaciones en sendos casos.
- *Sub-ítem 22.7. Autoritario/a – Democrático/a:* son los docentes en activo de Guayaquil ( $X=4,47$ ;  $S_x =0,950$ ) los que se consideran ser más democráticos que los de Madrid ( $S_x =3,86$ ;  $S_x =0,948$ ).
- *Sub-ítem 22.8. Intranquilo/a – Tranquilo/a:* también en este sentido piensan ser más tranquilos los participantes de Guayaquil ( $X=4,22$ ;  $S_x =1,155$ ) que los de Madrid ( $X=3,96$ ;  $S_x =1,068$ ).
- *Sub-ítem 22.9. Estático/a – Dinámico/a:* del mismo modo, son los sujetos de Guayaquil ( $X=4,51$ ;  $S_x =0,887$ ) quien afirman ser más dinámicos que los de Madrid ( $X=4,06$ ;  $S_x =0,968$ ).

Tabla 71. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 22).

		1	2	3	4	5	□	S <sub>x</sub>
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
Madrid	22.1	6,0	12,0	46,0	30,0	6,0	3,18	,941
	22.2	2,0	4,0	8,0	30,0	56,0	4,34	,939
	22.3	4,1	0	12,2	30,6	53,1	4,29	,979
	22.4	6,1	2,0	32,7	28,6	30,6	3,76	1,109
	22.5	6,0	0	6,0	22,0	66,0	4,42	1,052
	22.6	4,1	0	2,0	42,9	51,0	4,37	,883
	22.7	2,0	4,0	28,0	38,0	28,0	3,86	,948
	22.8	6,0	0	22,0	36,0	36,0	3,96	1,068
	22.9	3,9	0	19,6	39,2	37,3	4,06	,968
Guayaquil	22.1	15	5,0	52,5	12,5	15,0	3,08	1,185
	22.2	5,6	0	2,8	33,3	58,3	4,39	,994
	22.3	7,1	3,6	42,9	28,6	17,9	3,46	1,071
	22.4	3,8	7,7	19,2	38,5	30,8	3,85	1,084
	22.5	3,1	0	9,4	18,8	68,8	4,50	,916
	22.6	3,7	0	11,1	22,2	63,0	4,41	,971
	22.7	3,1	0	12,5	15,6	68,8	4,47	,950
	22.8	7,4	0	11,1	25,9	55,6	4,22	1,155
	22.9	2,9	0	8,6	20,0	68,6	4,51	,887

Con lo que respecta al ítem 23<sup>33</sup> y sus consiguientes sub-ítems en forma de escala tipo Likert con valores comprendidos entre el 1 (“totalmente en desacuerdo”) y el 5 (“totalmente de acuerdo”), destaca, por lo general, que las puntuaciones son más elevadas notoriamente entre

<sup>33</sup> Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su desempeño profesional y la educación emocional. Sobre la educación emocional:

1. Me hace sentir seguro/a en mi desarrollo profesional.
2. La calidad de mi trabajo mejora día a día.
3. Obtengo resultados muy satisfactorios.
4. Estoy motivado/a para investigar más sobre el tema.
5. El tema de educación emocional es primordial en mi profesión.
6. Me reclino mejor con la comunidad educativa.
7. Estoy constantemente actualizándome sobre el tema.

las puntuaciones 4 y 5 (“bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, respectivamente), siendo muy exiguas en los valores más bajos de la escala (“totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo”), de modo que se puede concluir el alto acuerdo que tienen con los ítems (Tabla 72).

Tabla 72. TABLA DE FRECUENCIAS DE DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 23).

		1	2	3	4	5	□	S <sub>x</sub>
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
Madrid	23.1	0	0	22,2	42,6	35,2	4,13	,754
	23.2	0	1,9	9,3	53,7	35,2	4,22	,691
	23.3	0	0	18,5	57,4	24,1	4,06	,656
	23.4	0	1,9	11,1	35,2	51,9	4,37	,760
	23.5	0	1,9	11,3	39,6	47,2	4,32	,754
	23.6	0	0	18,9	52,8	28,3	4,09	,687
	23.7	1,9	14,8	31,5	40,7	11,1	3,44	,945
Guayaquil	23.1	2,0	0	13,7	37,3	47,1	4,27	,850
	23.2	4,0	0	2,0	48,0	46,0	4,32	,868
	23.3	0	0	6,3	50,0	43,8	4,38	,606
	23.4	0	0	6,0	46,0	48,0	4,42	,609
	23.5	0	0	18,0	36,0	46,0	4,28	,757
	23.6	0	0	6,0	48,0	46,0	4,40	,606
	23.7	2,0	8,0	18,0	36,0	36,0	3,96	1,029

Con vistas más amplias, también es destacable que el promedio de esta escala en general es muy alto en ambos casos, pues entre los docentes de Guayaquil la puntuación media está en  $X=4,27$  ( $S_x=0,600$ ) y entre los de Madrid ligeramente por debajo con una  $X=4,09$  ( $S_x=0,542$ ), de modo que se podría concluir que, por lo general, es algo mayor el acuerdo hacia las afirmaciones expuestas entre los participantes de Guayaquil que en los de Madrid, aunque en ambos casos su grado de acuerdo es muy alto (Tabla 73).

Tabla 73. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 23).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	54	3	5	4,09	,542	-,242	-,427
Guayaquil	51	3,29	5,00	4,2777	,60025	-,041	-1,501

A tenor del ítem 24<sup>34</sup> se aprecia cómo el mayor porcentaje de ambas muestras afirma existir “bastante diferencia” entre docentes formados y no formados en educación emocional (un 50% en Madrid y un 42% en Guayaquil) (Tabla 74). Destaca el hecho de que en ningún caso consideren la inexistencia de diferencia y que, solo un 6% de los participantes de Guayaquil piensan que existe “poca diferencia” al respecto.

Tabla 74. TABLA DE FRECUENCIAS DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 24).

FRECUENCIAS	GUAYAQUIL		MADRID	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada de diferencia</b>	0	0	0	0
<b>Poca diferencia</b>	6,0	6,0	0	0
<b>Algo de diferencia</b>	22,0	28,0	13,0	13,0
<b>Bastante diferencia</b>	42,0	70,0	50,0	63,0
<b>Mucha diferencia</b>	30,0	100,0	37,0	100,0

Asimismo, de manera general, son los docentes de Madrid ( $X=4,24$ ;  $S_x=0,671$ ) quien considera mayor la diferencia entre un docente formado en educación emocional y otro que desconoce el tema. A pesar de ello, también los participantes de Guayaquil se posicionan en un valor promedio alto al respecto ( $X=3,96$ ;  $S_x=0,880$ ) (Tabla 75). Haciendo alusión a los estadísticos descriptivos de forma, la distribución de ambos grupos es leptocúrtica (Madrid: Curt=-0,748; Guayaquil: Curt=-0,452) y asimétrica negativa (Madrid: Curt=-0,324; Guayaquil: As=-0,482), de modo que la curva se acentúa en los valores más altos de la escala.

<sup>34</sup> ¿Qué diferencia profesional cree usted que hay entre un/a docente formado/a en educación emocional y otro/a que desconoce el tema?

Tabla 75. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 24).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	54	3	5	4,24	,671	-,324	-,748
Guayaquil	50	2	5	3,96	,880	-,482	-,452

De manera más visual, en los gráficos 70 y 71 se aprecia cómo la concentración de respuestas en el caso de Guayaquil (Gráfico 71) se encuentra desde la puntuación 3,5 (“algo de diferencia”) hasta el valor 5 (“muchacha diferencia”), aunque la cola de distribución se alarga hasta la puntuación 2 (“poca diferencia”). Mientras, en el caso de Madrid, existe mayor saturación de respuesta en los niveles 4,5 (“bastante diferencia”) hasta el 5 (“muchacha diferencia”), llegando, en este caso, la cola de distribución hasta el valor 3 (“algo de diferencia”).

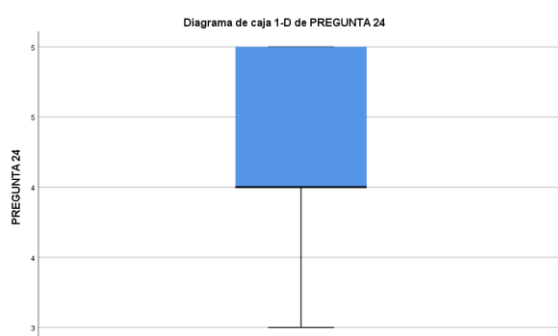


Gráfico 70. Diagrama de cajas ítem 24 "Docentes en Activo de Madrid".

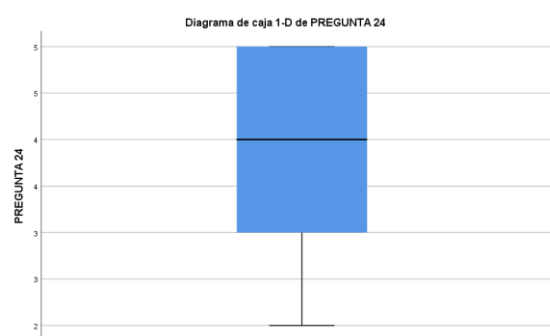


Gráfico 71. Diagrama de cajas ítem 24 "Docentes en Activo de Guayaquil".

Referenciando ahora el ítem 25<sup>35</sup>, en ambos casos la mayoría de los participantes encuestados afirman sentirse “algo” apoyados por la comunidad educativa acerca de la educación emocional dentro de sus clases, sumando un y un 35,2% en la población de Madrid y un 34,6% en la de Guayaquil (Tabla 76).

<sup>35</sup> ¿En qué medida se siente apoyado por la comunidad educativa acerca de la educación emocional dentro de sus clases?

Tabla 76. TABLA DE FRECUENCIAS DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 25).

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Nada</b>	1,9	1,9	5,8	5,8
<b>Muy poco</b>	13,0	14,8	26,9	32,7
<b>Algo</b>	38,9	53,7	34,6	67,3
<b>Suficiente</b>	35,2	88,9	15,4	82,7
<b>Mucha</b>	11,1	100,0	17,3	100,0

Si nos referimos a la puntuación media, son los docentes de Madrid ( $X=3,12$ ;  $S_x=0,922$ ) quien se sienten más respaldados que los de Guayaquil ( $X=3,12$ ;  $S_x=1,166$ ). En ambos grupos superan, por norma general, el meridiano de la escala (Tabla 64). Por otro lado, tomando de referencia los estadísticos descriptivos de forma, es sabido que los participantes de Guayaquil asumen una distribución asimétrica positiva ( $As=0,231$ ), por lo que la curva se acentúa en los valores más bajos de la escala. Mientras, la distribución de los participantes de Madrid se adhiere a una asimetría negativa ( $As=-0,168$ ) sumando más puntuación en los valores más altos de la misma. Por su lado, en sendos casos nos encontramos ante una distribución platicúrtica (Madrid:  $Curt=-0,176$ ; Guayaquil:  $Curt=-0,794$ ), por lo que se puede apreciar cómo la elevación de la curva es apuntada.

Tabla 77. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 24).

<i>CIUDAD</i>	<i>N</i>	<i>MÍNIMO</i>	<i>MÁXIMO</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESV. DESVIACIÓN</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>
<b>Madrid</b>	54	1	5	3,41	,922	-,168	-,176
<b>Guayaquil</b>	52	1	5	3,12	1,166	,231	-,794

Además, se aprecia como entre los participantes de Guayaquil (Gráfico 73) la tendencia de respuesta dista entre el valor 2 (“muy poco”) y el 4 (“suficiente”), asumiendo una curva de distribución que recorre toda la escala. Si se observa a los participantes de Madrid en el gráfico 72 se aprecia cómo en este sentido la concentración de respuestas se encuentra entre las respuestas “algo” (valor 3) y “suficiente” (valor 4), no superando la cola de distribución la puntuación correspondiente a “muy poco” (valor 2).

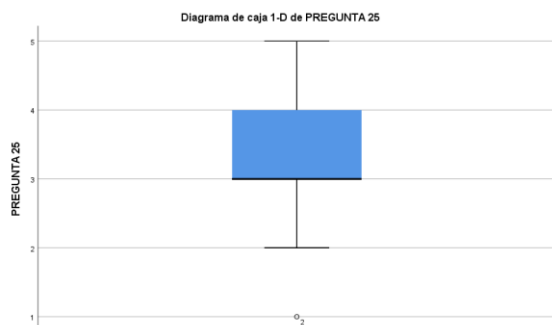


Gráfico 72. Diagrama de cajas ítem 25 "Docentes en Activo de Madrid".

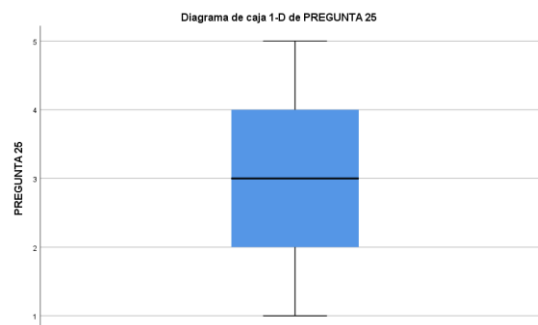


Gráfico 73. Diagrama de cajas ítem 25 "Docentes en Activo de Guayaquil".

Aludiendo ahora al ítem 26<sup>36</sup> en ningún caso se sienten “muy insatisfechos/as” y el mayor porcentaje de los participantes se considera “satisfecho/a” con el progreso de los niños al trabajar educación emocional, aglutinando el de la 50% población de Madrid y el 38,5% de la de Guayaquil.

Tabla 78. TABLA DE FRECUENCIAS DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 26).

<i>FRECUENCIA</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Muy insatisfecho/a</b>	0	0	0	0
<b>Insatisfecho/a</b>	5,6	5,6	1,9	1,9
<b>Más o menos satisfecho/a</b>	13,0	18,5	19,2	21,2
<b>Satisfecho/a</b>	50,0	68,5	38,5	59,6
<b>Muy satisfecho/a</b>	31,5	100,0	40,4	100,0

Es cierto que todos los docentes se posicionan contundentemente en un valor alto de la escala, pero se aprecia algo más de satisfacción entre los participantes de Guayaquil ( $X=4,17$ ;  $S_x=0,810$ ) que los de Madrid ( $X=4,07$ ;  $S_x=0,821$ ) (Tabla 79). Si observamos su asimetría, en ambos casos se trata de una asimetría negativa (Madrid:  $As=-0,778$ ; Guayaquil:  $As=-0,562$ ) en tanto sus datos se aglutinan en los valores más altos de la escala. En el caso de Guayaquil la distribución será platicúrtica ( $Curt=-0,565$ ) y en los participantes de Madrid ( $Curt=0,423$ ) leptocúrtica, adquiriendo mayor acentuación en el primer caso.

<sup>36</sup> ¿Qué tan satisfecho/a se siente con el progreso de los niños y niñas cuando trabaja la educación emocional con ellos?



Tabla 79. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 26).

CIUDAD	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DES. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Madrid	54	2	5	4,07	,821	-,778	,423
Guayaquil	52	2	5	4,17	,810	-,562	-,565

Se aprecia gráficamente cómo las respuestas de todos los docentes se centran, a *grosso modo*, entre “satisfecho/a” y “muy satisfecho/a”, ampliándose la cola de distribución hasta “más o menos satisfecho/a”.

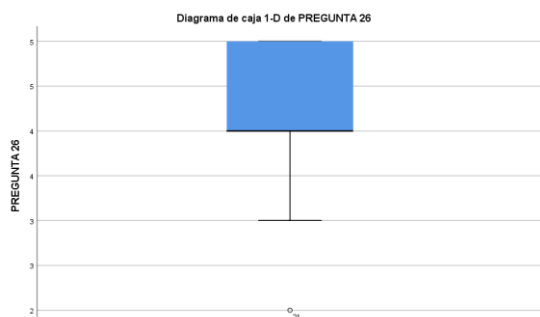


Gráfico 74. Diagrama de cajas ítem 26 "Docentes en Activo de Madrid".

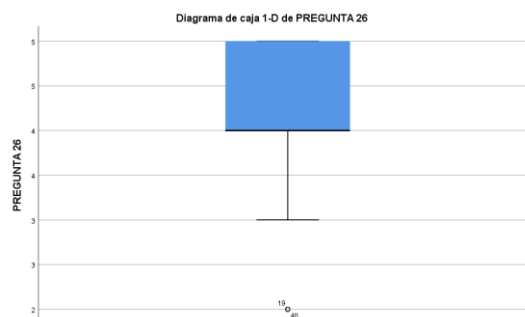


Gráfico 75. Diagrama de cajas ítem 26 "Docentes en Activo de Guayaquil".

Finalmente, en el ítem 27<sup>37</sup>, a través de una escala de actitudes de diferencial semántico (poco-mucho con 5 valores), se puede observar como la percepción de los participantes es muy clara, ya que mayoritariamente los participantes consideran que la educación emocional influye sobremanera en el desarrollo del niño. Pues bien, un 81,5% de los docentes de Madrid y un 82,4% de los docentes de Guayaquil se ha decantado por considerar “mucho” la influencia de la misma en el desarrollo de los pequeños. En ningún caso consideran poca su influencia (Tabla 80).

<sup>37</sup> ¿Cómo cree usted que influye la educación emocional en el desarrollo del niño/a?

Tabla 80. DIAGRAMA DE CAJAS ÍTEM 27 "DOCENTES EN ACTIVO DE GUAYAQUIL".

<i>FRECUENCIAS</i>	<i>MADRID</i>		<i>GUAYAQUIL</i>	
	%	% acumulado	%	% acumulado
<b>Poco</b>	0	0	0	0
<b>Algo</b>	0	0	0	0
<b>Intermedio</b>	0	0	3,9	3,9
<b>Bastante</b>	18,5	18,5	13,7	17,6
<b>Mucho</b>	81,5	100,0	82,4	100,0

Tomando como referencia los estadísticos descriptivos de tendencia central, son contundentes en sus respuestas, pues en Guayaquil consideran que influye un  $X=4,78$  ( $S_x=0,503$ ) sobre 5 y los de Madrid un  $X=4,81$  ( $S_x=0,392$ ). Con esto se concluye la influencia que tiene la educación emocional en los niños. Si bien es cierto, son los participantes de Madrid quienes consideran que influye algo más.

Tabla 81. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS GLOBALES DOCENTES EN ACTIVO (ÍTEM 27).

<i>CIUDAD</i>	<i>N</i>	<i>MÍNIMO</i>	<i>MÁXIMO</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESV. DESVIACIÓN</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>
<b>Madrid</b>	54	4	5	4,81	,392	-1,668	,809
<b>Guayaquil</b>	51	3	5	4,78	,503	-2,348	4,948

Tras este exhaustivo análisis descriptivo de la población de docentes en activo de Madrid y Guayaquil, se ha podido comprobar cuál de ellas es más tendente a unos aspectos que a otros. A modo de resumen, se concretan las siguientes posibles conclusiones:

**Los familiares y la educación emocional.**

- Ítem 7: los participantes de Madrid ( $X=2,73$ ;  $S_x=,932$ ) han escuchado hablar más a los familiares de los niños sobre educación emocional en comparación con los de Guayaquil ( $X=2,29$ ;  $S_x=,667$ ).
- Ítem 8: los participantes de Madrid ( $X=3,16$ ;  $S_x=0,788$ ) consideran que los familiares otorgan más importancia a la educación emocional de los niños que los docentes de Guayaquil ( $X=2,81$ ;  $S_x=0,971$ ).

- Ítem 9: los participantes de Madrid ( $X=3,22$ ;  $S_x=0,904$ ) consideran que los familiares de los niños tienen más interés por la educación emocional de los mismos que los participantes de Guayaquil ( $X=2,92$ ;  $S_x=0,786$ ).
- Ítem 10: los participantes de Madrid ( $X=3,40$ ;  $S_x=0,873$ ) creen existir un mayor nivel de aceptación hacia la educación emocional por parte de los familiares en comparación con los profesores de Guayaquil ( $X=2,92$ ;  $S_x=0,904$ ).
- Ítem 11 y sus consiguientes subítems relacionados con los familiares de los niños: los participantes de Guayaquil ( $X=3,10$ ;  $S_x=1,06$ ) muestran más acuerdo con las afirmaciones que los participantes de Madrid ( $X=2,91$ ;  $S_x=0,73$ ). Sin embargo y con esas sutiles diferencias, por lo general se muestran “ni acuerdo ni desacuerdo” acerca de comprender que la educación emocional mejora el desarrollo de los niños, que tienen entrenamiento en educación emocional, que reconocen el beneficio que aporta la educación emocional, que conocen cómo educar las emociones de los niños, que están bien informados sobre la temática y que promueven entre sus hijos una educación emocional.

#### **La institución educativa y la educación emocional.**

- Ítem 12 y sus consiguientes subítems relacionados con su institución educativa: las 2 muestras se sitúan de manera cercana al meridiano del cuestionario, pero con un valor promedio más alto entre los docentes en activo de Madrid ( $X=3,09$ ;  $S_x=0,903$ ) que en los de Guayaquil ( $X=2,82$ ;  $S_x=1,145$ ). Por ello, se podría concluir que muestran “ni acuerdo ni desacuerdo” ante la creencia de que las instituciones educativas donde trabajan poseen un buen programa de educación emocional, que existen constantes capacitaciones en educación emocional, que facilitan recursos para la educación emocional, que motivan a promover el tema de educación emocional y que el tema de educación emocional es eje central en la formación.
- Ítem 13: las instituciones de los participantes de Guayaquil donde más tiempo se llevan implantando programas de educación emocional ( $X=5,00$ ;  $S_x=1,666$ ) en comparación con Madrid ( $X=4,30$ ;  $S_x=1,917$ )
- Ítem 14: los docentes de Madrid ( $X=3,26$ ;  $S_x=0,915$ ) consideran que su institución educativa tiene más experiencia en educación emocional que los participantes de Guayaquil ( $X=2,62$ ;  $S_x=1,210$ ).
- Ítem 15: según los participantes de Madrid ( $X=2,89$ ;  $S_x=0,744$ ), en sus instituciones se actualiza más el contenido de educación emocional que en los de Guayaquil ( $X=2,54$ ;  $S_x=0,744$ ).

**Acerca de su experiencia docente y educación emocional.**

- Ítem 16: los docentes de Madrid ( $X=4,02$ ;  $S_x=1,225$ ) disponen de más experiencia que los docentes de Guayaquil ( $X=3,57$ ;  $S_x=1,345$ ).
- Ítem 17: las fuentes de autoformación en ambas poblaciones de docentes en activo se han centrado en internet (Madrid: 38,2%; Guayaquil: 57,7%), seguido de seminarios (Madrid: 32,7%; Guayaquil: 38,5%) y libros (Madrid: 27,3%; Guayaquil: 30,8%). He aquí los datos más relevantes en cuanto a la autoformación.
- Ítem 18: se aprecia una ligera mayor satisfacción con respecto a la información recibida y referenciada en el anterior ítem en los participantes de Guayaquil ( $X=3,83$ ;  $S_x=0,834$ ) que en los de Madrid ( $X=3,78$ ;  $S_x=0,832$ ).
- Ítem 19: no existen apenas diferencias en cuanto a la creencia de que el conocimiento en educación emocional hace el trabajo sea mejor, pero sí apuntar que en ambas muestras se considera contundente su influencia (Madrid:  $X=4,67$ ;  $S_x=0,511$ ; Guayaquil:  $X=4,69$ ;  $S_x=0,506$ ).
- Ítem 20: en sendas muestras se trabaja de manera frecuente la educación emocional en clase, pero de manera más acentuada en el caso de los docentes de Madrid ( $X=4,13$ ;  $S_x=0,747$ ), que los de Guayaquil ( $X=3,83$ ;  $S_x=0,923$ ).
- Ítem 21: los docentes de Guayaquil ( $X=3,88$ ;  $S_x=3,47$ ) consideran su preparación en educación emocional más buena en comparación a los docentes de Madrid ( $X=3,47$ ;  $S_x=0,604$ ).
- Ítem 22 y sus consiguientes diferenciales semánticos: los docentes de Guayaquil se consideran más observadores, complicados, escuchadores, cordiales, democráticos, tranquilo y dinámicos que los participantes de Madrid, mientras que estos son considerados por ellos mismos como más ilusionados y enérgicos.
- Ítem 23 y sus consiguientes subítems con respecto a la educación emocional: en ambos casos se han mostrado, por lo general, muy de acuerdo con las afirmaciones, aunque de manera algo más contundente en el caso de los docentes de Guayaquil ( $X=4,27$ ;  $S_x=0,60$ ) que los de Madrid ( $X=4,09$ ;  $S_x=0,542$ ). Así, están muy de acuerdo en que la educación emocional le hace sentir seguro en su desarrollo profesional, que mejora la calidad del trabajo día a día, que obtienen resultados satisfactorios, que están motivados para investigar al respecto, que es un tema primordial en su profesional, que gracias a ella se reclinan mejor con la comunidad educativa y que están constantemente actualizándose.
- Ítem 24: los docentes de Madrid ( $X=4,24$ ;  $S_x=0,671$ ) consideran que existe más diferencia entre un docente formado en educación emocional y otro que desconoce el

tema. Sin embargo, también los participantes de Guayaquil se posicionan en un valor promedio alto al respecto ( $X=3,96$ ;  $S_x=0,880$ ).

- Ítem 25: los docentes de Madrid ( $X=3,12$ ;  $S_x=0,922$ ) quien se sienten más respaldados que los de Guayaquil ( $X=3,12$ ;  $S_x=1,166$ ).
- Ítem 26: se aprecia algo más de satisfacción con respecto al progreso de los niños al trabajar educación emocional entre los participantes de Guayaquil ( $X=4,17$ ;  $S_x=0,810$ ) que los de Madrid ( $X=4,07$ ;  $S_x=0,821$ ), aunque en ambos casos se posicionan en valores altos.
- Ítem 27: en ambos casos son contundentes pensando que es mucha la influencia que ejerce la educación emocional en el desarrollo de los niños, pues en Madrid consideran que influye un  $X=4,81$ ; ( $S_x=0,392$ ) los de Guayaquil un  $X=4,78$  ( $S_x=0,503$ ).

## **1.2. Estudio correlacional.**

Se llevará a cabo el estudio correlacional en 2 apartados claramente diferenciados: (6.2.1.) Estudio correlacional Docentes en Formación; y (6.2.2.) Estudio correlacional Docentes en Activo.

### **1.2.1. Estudio correlacional docentes en formación.**

Antes de comenzar el análisis de correlación en cuestión, se ha de conocer la distribución de cada una de las variables. En el apartado anterior (“Resultados descriptivos”) se presentaban los estadísticos descriptivos de tendencia central y de forma de cada uno de los ítems. En este sentido, como lo que se pretende conocer son las correlaciones generales de cada una de las 3 variables criterio que se obtuvieron, se presentarán las pruebas de normalidad necesarias para conocer su distribución de una manera concisa a la par que exhaustiva. De este modo se podrá saber si se requiere de pruebas paramétricas (distribución normal) o no paramétricas (distribución no normal).

#### **1.2.1.1. Estudio exploratorio de las variables de docentes en formación.**

Se presentarán las distribuciones de las variables del estudio. Los análisis se realizarán de manera diferenciada entre la muestra de: (1) Docentes en Formación; y (2) Docentes en Activo. En los gráficos 76, 77 y 78 y tabla 82 se pueden observar las distribuciones que adquieren las tres variables criterio: (1) conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional (CNT\_SOCIEDAD\_EE); (2) universidad y la formación en educación emocional (UNI\_FORMACIÓN\_EE); y (3) formación docente en educación emocional

(FORMACIÓN\_DOCENTE\_EE). En este sentido, es la variable “UNI\_FORMACIÓN\_EE” la que más normalidad presenta dada su casi perfecta simetría ( $As=-0,059$ ;  $Curt=0,015$ ) con una distribución generalmente mesocúrtica. No obstante, a pesar de la asimetría negativa en la variable “FORMACIÓN\_DOCENTE\_EE”, presenta mayor normalidad ( $As=-0,352$ ;  $Curt=0,053$ ) que la variable “CNT\_SOCIEDAD\_EE” ( $As=0,596$ ;  $Curt=-0,003$ ). Sin embargo, con estos datos se hace necesario probar su normalidad a través de otros estadísticos (Gráficos 79, 80 y 81).

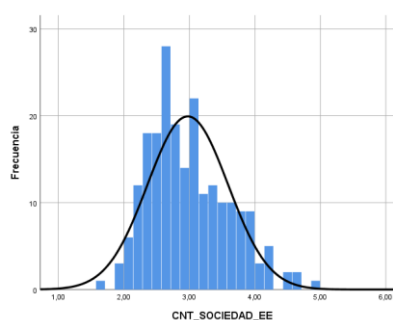


Gráfico 76. Histograma  
CNT\_SOCIEDAD\_EE.

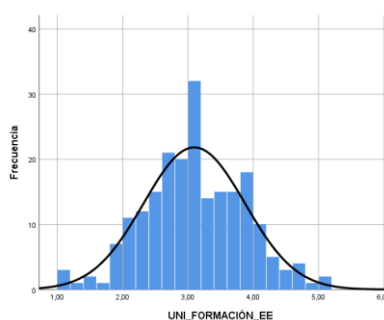


Gráfico 77. Histograma  
UNI\_FORMACIÓN\_EE.

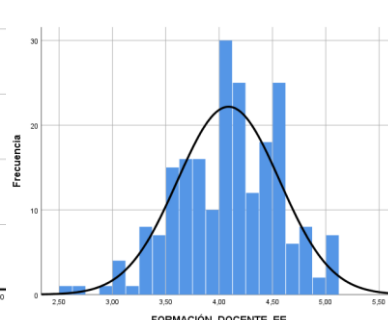


Gráfico 78. Histograma  
FORMACIÓN\_DOCENTE\_EE.

Tabla 82. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS VARIABLES PRINCIPALES.

VARIABLES	N	MEDIA	DESV. DESVIACIÓN	ASIMETRÍA	CURTOSIS
CNT_SOCIEDAD_EE	215	2,9756	,61465	,596	-,003
UNI_FORMACIÓN_EE	212	3,0967	,77534	-,059	,015
FORMACIÓN_DOCENTE_EE	213	4,0885	,47889	-,352	,053

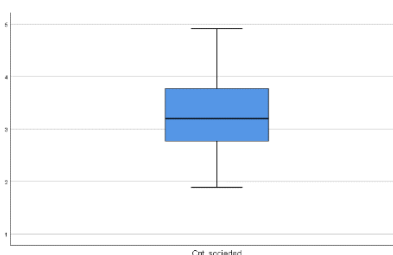


Gráfico 79. Diagrama de  
cajas CNT\_SOCIEDAD\_EE.

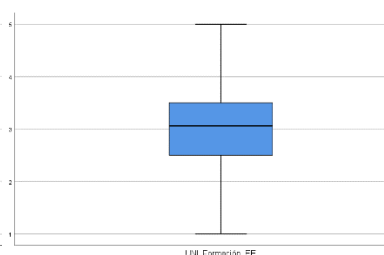


Gráfico 80. Diagrama de  
cajas  
UNI\_FORMACIÓN\_EE.

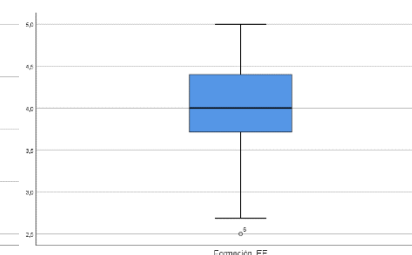


Gráfico 81. Diagrama de  
cajas  
FORMACIÓN\_DOCENTE\_EE.

En la misma línea, en esta exploración se tratarán de confirmar las interpretaciones acerca de la distribución de las variables criterio mediante la explotación de gráficos Q-Q

normales y de la realización de la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra (K-S)<sup>38</sup> con corrección Lilliefors con el objetivo de determinar la bondad de ajuste de las distribuciones. De este modo, se conocerán si las variables responden a una distribución normal o no, de manera que se pueda optar definitivamente por pruebas paramétricas o no paramétricas posteriormente. Los gráficos muestran cómo, por lo general, los valores empíricos se ajustan adecuadamente a una distribución normal con excepciones en los valores más bajos y más altos, pero es necesario confirmarlo a través de la prueba K-S (Gráficos 82, 83 y 84).

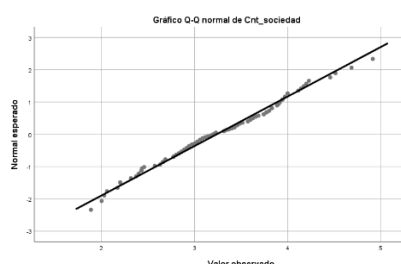


Gráfico 82. Q-Q normal para la variable CNT\_SOCIEDAD\_EE.

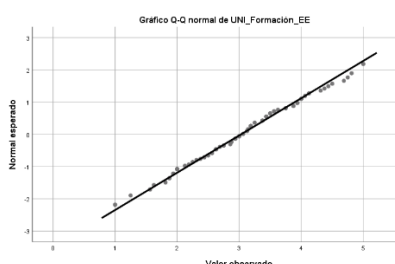


Gráfico 83. Q-Q normal para la variable UNI\_Formación\_EE.

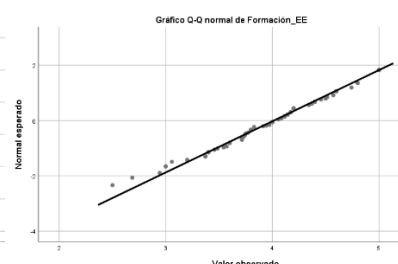


Gráfico 84. Q-Q normal para la variable Formación\_EE.

Para dicha confirmación, se requiere establecer hipótesis de distribución normal, de modo que serán las siguientes:

- $H_0$ : La distribución observada en las variables criterio se asemeja a la normal.
- $H_1$ : La distribución observada en las variables criterio no se asemeja a la normal.

Teniendo en cuenta la siguiente interpretación:

- Si  $p\text{-valor} \geq \alpha \Rightarrow$  Aceptar  $H_0$
- Si  $p\text{-valor} < \alpha \Rightarrow$  Rechazar  $H_0$ ;

Efectivamente, una vez realizadas las pruebas K-S a cada variable, nos indica lo siguiente (Tabla 83):

- Variable Cnt\_sociedad:  $0,035 < 0,05$ : se rechaza la  $H_0$ . Esto es, no sigue una distribución normal y se acepta la hipótesis alternativa. Se harán uso de pruebas no paramétricas.
- Variable UNI\_Formación EE:  $0,200 \geq 0,05$ : se acepta la  $H_0$ . Es decir, sigue una distribución normal y se rechaza la hipótesis alternativa. Se harán uso de pruebas paramétricas.

<sup>38</sup> Ya que nuestra muestra supone una  $N > 50$ . En caso contrario, se habría hecho uso de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk.

- Variable Formación\_EE:  $0,200 \geq 0,05$ : se acepta la  $H_0$ . Es decir, sigue una distribución normal y se rechaza la hipótesis alternativa. Se harán uso de pruebas paramétricas.

Tabla 83. Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra (K-S).

		<i>Cnt_sociedad</i>	<i>UNI_Formación_EE</i>	<i>Formación_EE</i>
N		215	212	104
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,2622	2,9454	4,0211
	Desv.			
	Desviación	,72574	,80365	,53945
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,064	,049	,072
	Positivo	,052	,047	,072
	Negativo	-,064	-,049	-,054
Estadístico de prueba		,064	,049	,072
Sig. Asintótica(bilateral)		,035 <sup>c</sup>	,200 <sup>c,d</sup>	,200 <sup>c,d</sup>

b. Se calcula a partir de datos.

c. Correlación de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

#### 1.2.1.2. Diferencias por características sociodemográficas en docentes en formación: contraste de hipótesis.

A continuación, se presentarán las principales diferencias sobre: (1) conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional; (2) la universidad y la formación en educación emocional; (3) formación docente en educación emocional según las siguientes variables sociodemográficas:

- Sexo
  - Masculino
  - Femenino
- País
  - España (Madrid)
  - Ecuador (Guayaquil)
- Edad: agrupando las edades en los siguientes rangos:
  - 18 - 20 años
  - 21 - 23 años



- 24 - 25 años
  - +26 años
- Año en que está cursando la carrera
  - 1<sup>er</sup> año
  - 2<sup>o</sup> año
  - 3<sup>er</sup> año
  - 4<sup>o</sup> año
- Discapacidad
  - Sí
  - No
- Motivo por el cual está cursando la carrera
  - Vocación
  - Prestigio
  - Tradición familiar
  - Acceso a un trabajo más estable
  - Única opción para ser profesional
  - Influencia de algún familiar
  - Influencia de algún amigo
  - Influencia de algún docente
  - Otro

Se elimina del análisis la titularidad de la universidad, pues en todos los casos es de carácter público. La variable “país” se analizará de manera independiente, mientras que las demás se analizarán de forma conjunta, teniendo en cuenta a todos los sujetos de España y Ecuador.

### **Diferencias por sexo.**

Se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- $H_0$ : No existen diferencias entre hombres y mujeres en formación en cuanto al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
- $H_1$ : Existen diferencias entre hombres y mujeres en formación en cuanto al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la formación en educación emocional de los docentes en formación.

- $H_1$ : Existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.
  - $H_1$ : Existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.

En cuanto a la existencia de diferencias respecto al sexo para la variable "Cnt\_sociedad", tras aplicar el contraste de hipótesis no paramétrico de U Mann-Whitney (ver Tabla 84) y tomando de referencia un nivel de significación  $\alpha=.01$ , se está en condiciones de retener la  $H_0$ , ya que  $p=.090$  es mayor a  $\alpha=.01$ . Esto quiere decir que no existen diferencias significativas en función del sexo en lo que se refiere a la percepción de los docentes en formación acerca del conocimiento de la sociedad sobre educación emocional.

Tabla 84. PRUEBA U DE MANN-WHITNEY PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES  
 "CNT\_SOCIEDAD" – SEXO.

HIPÓTESIS NULA	PRUEBA	SIG.	DECISIÓN
<b>La distribución de Cnt_sociedad es la misma entre las categorías de sexo.</b>	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	,090	Retener la hipótesis nula.

Por otro lado, para las variables UNI\_Formación\_EE y Formación\_EE se aplica el contraste de hipótesis paramétrico de la prueba de t para grupos independientes y se tiene en cuenta una significancia de  $\alpha=.01$ . Así, no se han obtenido diferencias significativas entre hombres y mujeres en ambas dimensiones (Uni\_Formación\_EE:  $t=0,425$ ,  $\text{sig}=0,672$ ; Formación\_EE  $t=0,849$ ;  $\text{sig}=0,398$ ). Es decir, no hay diferencias en la percepción de hombres y mujeres en cuanto a la formación que dispone la universidad acerca de educación emocional (Ui\_Formación\_Ee) ni en su formación al respecto (Formación\_EE) (Tabla 85).

Tabla 85. PRUEBA DE T PARA GRUPOS INDEPENDIENTES  
 "UNI\_FORMACIÓN\_EE" Y "FORMACIÓN\_EE" – SEXO.

	<i>t</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
<b>UNI_Formación_EE</b>	,425	,672
<b>Formación_EE</b>	,849	,398

### Diferencias por país.

Se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- $H_0$ : No existen diferencias entre los docentes en formación de Madrid y Guayaquil en cuanto al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
  - $H_1$ : Existen diferencias entre los docentes en formación de Madrid y Guayaquil en cuanto al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias entre los docentes en formación de Madrid y Guayaquil en cuanto a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
  - $H_1$ : Existen diferencias entre los docentes en formación de Madrid y Guayaquil en cuanto a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias entre los docentes en formación de Madrid y Guayaquil en cuanto a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.
  - $H_1$ : Existen diferencias entre los docentes en formación de Madrid y Guayaquil en cuanto a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.

Se hace un análisis no paramétrico de U Mann-Withney (Tabla 86) con una significación  $\alpha=.01$  para comprobar si existen diferencias en cuanto a los participantes de Madrid (España) y Guayaquil (Ecuador) en lo referido a la percepción del conocimiento que consideran que la sociedad tiene. En este sentido y habiendo obtenido  $p=.0564$  se retiene la hipótesis nula, por lo que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 86. PRUEBA DE U DE MANN-WHITNET PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES CNT\_SOCIEDAD – PAÍS.

HIPÓTESIS NULA	PRUEBA	SIG.	DECISIÓN
La distribución de Cnt_sociedad es la misma entre las categorías de SUJETOS PAÍS.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	,564	Retener la hipótesis nula.

Centrando la atención en las variables “UNI\_Formación\_EE” y “Formación\_EE”, se aplica el contraste de hipótesis prueba de t para muestras independientes y tampoco se aprecian diferencias al respecto (Uni\_Formación\_EE\_  $t=1,490$ ,  $sig=0,138$ ; Formación\_EE  $t=1,494$ ;  $sig=0,137$ ) (Tabla 87).

Tabla 87. PRUEBA DE T PARA GRUPOS INDEPENDIENTES "UNI\_FORMACIÓN\_EE" Y "FORMACIÓN\_EE" – PAÍS.

	<i>t</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
UNI_Formación_EE	1,490	,138
Formación_EE	1,494	,137

#### Diferencias por edad.

- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto a la edad al referirse al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
  - $H_1$ : Existen diferencias en cuanto a la edad al referirse al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto a la edad al referirse a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
  - $H_1$ : Existen diferencias en cuanto a la edad al referirse a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto a la edad al referirse a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.

- $H_1$ : Existen diferencias en cuanto a la edad al referirse a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.

Se llevará a cabo la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para conocer si existen diferencias en cuanto a la edad y la percepción acerca del conocimiento de la sociedad con respecto a la educación emocional. La elección de esta prueba se debe a la división en grupos de las edades (Tabla 88). Al ser  $p > \alpha$  ( $0,341 > 0,01$ , respectivamente), las diferencias por edades no son estadísticamente significativas.

Tabla 88. H DE KRUSKAL-WALLIS CNT\_SOCIEDAD – EDAD.

<i>Cnt_sociedad</i>	
<b>H de Kruskal-Wallis</b>	3,349
<b>gl</b>	3
<b>Sig. asintótica</b>	,341

- Prueba de Kruskal Wallis.
- Variable de agrupación: EDAD.

Para las otras 2 variables se aplica la prueba paramétrica de ANOVA de un factor (Tabla 89) con una significación de  $\alpha = .01$ , tampoco se aprecian diferencias significativas en cuanto a la edad al referirse de la formación que creen poseer al respecto de la educación emocional (Formación\_EE:  $F=1,980$ ;  $Sig=0,118$ ) ni con la formación en educación emocional que considera que posee la universidad donde estudian (UNI\_Formación\_EE:  $F=3,010$ ;  $sig=0,031$ ).

Tabla 89. ANOVA DE UN FACTOR UNI\_FORMACIÓN\_EE Y FORMACIÓN\_EE – EDAD.

		<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>UNI_Formación_EE</b>	Entre grupos	1,980	,118
<b>Formación_EE</b>	Entre grupos	3,010	,031

#### Diferencias por curso de formación al que pertenece.

- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto al curso de formación al que pertenecen al referirse al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.

- $H_1$ : Existen diferencias en cuanto al curso de formación al que pertenecen al referirse al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto al curso de formación al que pertenecen al referirse a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
- $H_1$ : Existen diferencias en cuanto al curso de formación al que pertenecen al referirse a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto al curso de formación al que pertenecen al referirse a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.
- $H_1$ : Existen diferencias en cuanto al curso de formación al que pertenecen al referirse a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.

Dada la naturaleza de la variable, se procederá con el uso de las mismas pruebas que en el anterior caso. Así, no se han apreciado diferencias significativas en cuanto al año académico y los conocimientos que consideran que tiene la sociedad (Cnt\_sociedad:  $H=5,489$ ;  $\text{sig}=0,064$ ) (Tabla 90) y la formación en educación emocional que consideran tener (Formación\_EE:  $H=3,690$ ;  $\text{sig}=0,027$ ) (Tabla 90). Si bien es cierto, se ha tenido en cuenta una significancia de  $\alpha=.01$ , dejando esa distancia de margen de error, por lo que, si se aumenta la significancia a  $\alpha=.05$ , se podrían confirmar las diferencias en cuanto al curso académico y la formación que consideran tener respecto a la educación emocional.

Tabla 90. H DE KRUSKAL-WALLIS CNT\_SOCIEDAD - CURSO ACADÉMICO.

<i>Cnt_sociedad</i>	
<b>H de Kruskal-Wallis</b>	5,489
<b>gl</b>	2
<b>Sig. asintótica</b>	,064

Tabla 91. ANOVA DE UN FACTOR "UNI\_FORMACIÓN\_EE" Y "FORMACIÓN\_EE" - CURSO ACADÉMICO.

	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>UNI_Formación_EE</b>	6,997	,001
<b>Formación_EE</b>	3,690	,027

Así, en la tabla 92 se observa cómo los estudiantes del 2º año creen tener más conocimientos acerca de educación emocional ( $X=4,09$ ;  $S_x=0,531$ ). Seguidamente, se encuentran los de 1º año, con una media de  $X=3,97$  ( $S_x=0,453$ ) y, finalmente, los de 3º año consideran tener menor conocimientos en educación emocional ( $X=3,81$ ;  $S_x=0,476$ ).

Tabla 92. COMPARACIÓN DE MEDIAS POR CURSO ACADÉMICO EN FORMACIÓN\_EE.

<i>AÑO EN QUE ESTÁ CURSANDO LA CARRERA</i>	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>Desv. Desviación</i>
<b>1er. año</b>	3,9750	127	,45300
<b>2do. año</b>	4,0933	47	,53116
<b>3er. año</b>	3,8118	38	,47610

Ciertamente sí se aprecian diferencias significativas en la formación que piensan que tiene su facultad acerca de la educación emocional (UNI\_Formación\_EE:  $F=6,997$ ;  $\text{sig}=0,001$ ) (Tabla 93). Resulta curioso que en esta cuestión son los estudiantes de 1º año quien considera que su facultad tiene mayor formación al respecto ( $X=3,06$ ;  $S_x=0,785$ ), seguido por los alumnos de 3º curso ( $X=2,52$ ;  $S_x=0,88$ ) y los de 2º ( $X=2,97$ ;  $S_x=0,682$ ).

Tabla 93. COMPARACIÓN DE MEDIAS POR CURSO ACADÉMICO EN "UNI\_FORMACIÓN\_EE".

<i>AÑO EN QUE ESTÁ CURSANDO LA CARRERA</i>	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>Desv. Desviación</i>
<b>1er. año</b>	3,0655	126	,78506
<b>2do. año</b>	2,9730	47	,68220
<b>3er. año</b>	2,5247	38	,88610

Esto conlleva al análisis de correlación entre "UNI\_Formación\_EE" y "Formación\_EE", obteniendo un  $R_{xy}=0,429$  ( $p.=0,000$ ), por lo que se puede afirmar que existe una relación directa y contundente entre dichas variables (Tabla 94).

Tabla 94. CORRELACIÓN DE PEARSON "UNI\_FORMACIÓN\_EE" Y "FORMACIÓN\_EE".

		UNI_Formación_EE	Formación_EE
	Correlación de Pearson	1	,429**
UNI_Formación_EE	Sig. (bilateral)		,000
	N	212	211

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

#### Diferencias en cuanto a la tenencia de discapacidad.

- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto a la tenencia o no de discapacidad al referirse al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
  - $H_1$ : Existen diferencias en cuanto a la tenencia o no de discapacidad al referirse al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto a la tenencia o no de discapacidad al referirse a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
  - $H_1$ : Existen diferencias en cuanto a la tenencia o no de discapacidad al referirse a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto a la tenencia o no de discapacidad al referirse a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.
  - $H_1$ : Existen diferencias en cuanto a la tenencia o no de discapacidad al referirse a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.

Se analiza el estadístico U Mann-Withney para probar la hipótesis referida a las diferencias en cuanto al conocimiento percibido en la sociedad acerca de educación emocional y la tenencia o no de alguna discapacidad (Tabla 95). Con un nivel de significancia de  $\alpha=.01$ , tampoco se aprecian diferencias en cuanto a dicha variable sociodemográfica ( $p.=0,602$ ).



Tabla 95. PRUEBA U MANN-WITHNEY "CNT\_SOCIEDAD" – DISCAPACIDAD.

	<i>Cnt_sociedad</i>
<b>U de Mann-Whitney</b>	261,000
<b>Z</b>	-,521
<b>Sig. asintótica(bilateral)</b>	,602

Aplicando la prueba de t para grupos independientes tampoco existen diferencias en cuanto a la percepción acerca de la formación que dispone las universidades donde estudian ( $t=1,281$ ;  $p=.0,202$ ). Si lo hace en cuanto a la formación en educación emocional que creen poseer los docentes en formación sí se disminuye la significancia a  $\alpha=.02$  ( $t=-2,370$ ;  $p=.0,019$ ) (Tabla 96).

Tabla 96. PRUEBA DE T PARA GRUPOS INDEPENDIENTES "UNI\_FORMACIÓN\_EE" Y "FORMACIÓN\_EE" – DISCAPACIDAD.

	<i>t</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
<b>UNI_Formación_EE</b>	1,281	,202
<b>Formación_EE</b>	-2.370	,019

Así, se aprecia como las personas que tienen discapacidad consideran tener más formación en educación emocional ( $X=4,61$ ;  $S_x=0,496$ ) que los que no tienen ningún tipo de discapacidad ( $X=3,96$ ;  $S_x=0,475$ ) (Tabla 97).

Tabla 97. COMPARACIÓN DE MEDIAS "FORMACIÓN\_EE" Y TENENCIA O NO DE DISCAPACIDAD.

<i>DISCAPACIDAD</i>	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>Desv. Desviación</i>
<b>No</b>	3,9629	209	,47590
<b>Sí</b>	4,6190	3	,49679
<b>Total</b>	3,9721	212	,48129

### Diferencias en cuanto al motivo de la elección de la carrera.

- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto al motivo de la elección de la carrera al referirse al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
  - $H_1$ : Existen diferencias en cuanto al motivo de la elección de la carrera al referirse al conocimiento percibido de la sociedad acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto al motivo de la elección de la carrera al referirse a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
  - $H_1$ : Existen diferencias en cuanto al motivo de la elección de la carrera al referirse a la formación en educación emocional de los docentes en formación.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias en cuanto al motivo de la elección de la carrera al referirse a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.
  - $H_1$ : Existen diferencias en cuanto al motivo de la elección de la carrera al referirse a la percepción de formación en educación emocional de las universidades donde estudian los docentes en formación.

Se analiza el estadístico H de Kruskal-Wallis para conocer si existen diferencias en cuanto al motivo de la elección de dichos estudios y el conocimiento que creen que tiene la sociedad en cuanto a educación emocional. Se concluye la inexistencia de diferencias al respecto ( $p=0,313 > \alpha=.01$ ) (Tabla 98), por lo que se retiene la hipótesis nula.

Tabla 98. PRUEBA H DE KRUSKAL-WALLIS "CNT\_SOCIEDAD" –DISCAPACIDAD.

	<i>Cnt_sociedad</i>
<b>H de Kruskal-Wallis</b>	7,091
<b>gl</b>	6
<b>Sig. asintótica</b>	,313

Tampoco existen diferencias referentes al motivo por el que se ha estudiado esa carrera y la formación en educación emocional que creen tener (Formación\_EE:  $f=1,040$ ;  $p=0,401$ ) ni a la percepción de la formación que tiene su universidad al respecto (Uni\_Formación\_EE:  $f=1,913$ ;  $p=0,080$ ) (Tabla 99). Se retienen las hipótesis nulas respectivas.

Tabla 99. ANOVA DE UN FACTOR "FORMACIÓN\_EE" Y "UNI\_FORMACIÓN\_EE" -  
MOTIVO ELECCIÓN CARRERA.

	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>UNI_Formación_EE</b>	1,913	,080
<b>Formación_EE</b>	1,040	,401

### 1.2.1.3. Estudio correlacional por variables.

En el presente este estudio se realizará un análisis correlacional entre las variables principales (predictoras) y una variable criterio que se ha creado a partir de la generalidad de los datos del cuestionario. Se denomina IMPRESIÓN\_EE, haciendo referencia a las impresiones generales acerca de la educación emocional (Tabla 100).

Tabla 100. CORRELACIÓN DE PEARSON VARIABLES PRINCIPALES.

		<i>Cnt_sociedad</i>	<i>UNI_Formación_EE</i>	<i>Formación_EE</i>	<i>IMPRESIÓN_EE</i>
Cnt_sociedad	Correlación de Pearson	1	,282**	,363**	,742**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
UNI_Formación_EE	Correlación de Pearson	,282**	1	,429**	,796**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
Formación_EE	Correlación de Pearson	,363**	,429**	1	,718**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
IMPRESIÓN_EE	Correlación de Pearson	,742**	,796**	,718**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	

En vista de los resultados obtenidos en la tabla 87, se aprecia una correlación significativa entre las 3 variables principales, así como cada una de ellas con la impresión general que tienen los participantes acerca de la educación emocional. El nivel de significación ha sido de  $p=0,000$ , por lo que se afirma que, al disminuir o aumentar una de

esas 3 variables, repercutirá en el mismo sentido sobre las otras variables y en la impresión total que se dispone.

Como se muestra en los gráficos 85, 86 y 87, tal y como apreciábamos en la tabla 87, existe una relación directa entre las variables “Cnt\_sociedad\_EE” e “Impresión\_total\_EE” ( $R^2=0,551$ ) (Gráfico 85), “UNI\_Formación\_EE” e “Impresión\_total\_EE” ( $R^2=0,634$ ) (Gráfico 86) y “Formación\_EE” e “Impresión\_total\_EE” ( $R^2=0,515$ ) (Gráfico 87), observando que, al aumentar los valores de las personas en estas variables, aumentará significativamente su impresión positiva a la hora de pensar en la educación emocional, pues la intensidad de relación es alta en tanto  $R^2$  se aleja del valor de 0.

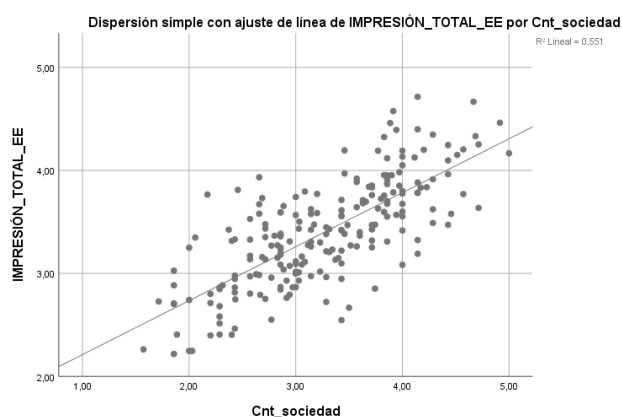


Gráfico 85. Gráfico de dispersión Cnt\_sociedad – Impresión\_total\_EE.

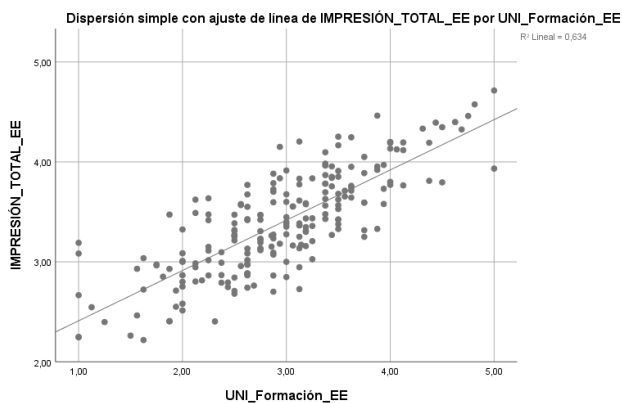


Gráfico 86. Gráfico de dispersión UNI\_Formación – Impresión\_total\_EE.

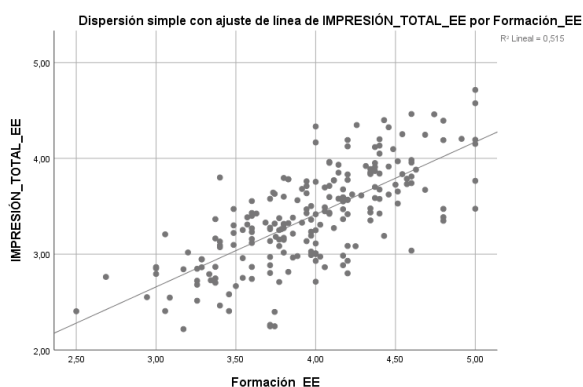


Gráfico 87. Gráfico de dispersión Formación\_EE – Impresión\_total\_EE.

Este análisis y la alta significación y correlación entre las variables predictoras “Cnt\_sociedad”, “UNI\_Formación\_EE” y “Formación\_EE” con la variable criterio “IMPRESIÓN\_EE”, sirve como precedente y justifica la pertinencia de aplicar modelos de regresión lineal múltiple.

#### 1.2.1.4. Modelo de regresión línea múltiple entre variables e impresiones totales de la educación emocional.

La regresión múltiple es una técnica estadística que permite conocer la relación entre la impresión general de la educación emocional y cada uno de los ítems (serán las variables predictoras) analizadas en el estudio descriptivo. Su elección se centra en la creencia de que es el método más adecuado con la finalidad de definir un acercamiento a la predicción de la impresión que tienen los docentes en formación acerca de la educación emocional a partir de los factores relacionados incluidos en este estudio. Evaluando los efectos que generan las variables predictoras, se lleva a cabo un procedimiento paso a paso, suprimiendo las variables predictoras (X) no significativas ( $\alpha=0,05$ ) considerando como variable criterio la impresión total de la educación emocional (Y). El proceso consiste, pues, en ir eliminando una a una las variables predictoras que menos significación alcanzan en el modelo, hasta obtener un modelo de regresión en el que los parámetros alcanzan valores satisfactorios (Tabla 101).

Tabla 101. MODELO DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE “DOCENTES EN FORMACIÓN”: RESULTADO DEL R CUADRADO.

<i>Modelo</i>	<i>R cuadrado ajustado</i>	<i>p.</i>
<b>Impresiones_EE</b>	0,474	,000

Consecuentemente, aportándonos en la tabla 88 anteriormente descrita y en base a la ecuación de regresión lineal múltiple se puede afirmar lo siguiente:

$$Y = (0,129) + 0,066 \cdot X_1 + 0,058 \cdot X_2 + 0,145 \cdot X_3 + 0,198 \cdot X_4 + 0,137 \cdot X_5 + 0,081 \cdot X_6 + 0,082 \cdot X_7 + 0,239 \cdot X_8$$

$$Y = (-0,129) + 0,066 \cdot \text{Ítem9} + 0,058 \cdot \text{Ítem10} + 0,145 \cdot \text{Ítem11} + 0,198 \cdot \text{Ítem12} + 0,137 \cdot \text{Ítem14} + 0,081 \cdot \text{Ítem16} + 0,082 \cdot \text{Ítem18} + 0,239 \cdot \text{Ítem20}$$

Este modelo explica el 47,4% de las ocasiones donde se aplicaría el cuestionario del que se ha hecho uso. Al suponer más de un 30%, se afirma que es un buen modelo. En la

tabla 102 se muestran los coeficientes y significación de los coeficientes  $\beta$  correspondientes a las variables incorporadas en el modelo.

Tabla 102. CORRELACIONES DEL MODELO “DOCENTES EN FORMACIÓN”.

<i>MODELO</i>	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>P.</i>
<b>Constante</b>	-,129	-1,219	,224
<b>Interés EE sociedad (Ítem 9)</b>	,066	3,579	,000
<b>Aceptación EE sociedad (Ítem 10)</b>	,058	2,552	,011
<b>Comprensión EE sociedad (Ítem 11)</b>	,145	7,256	,000
<b>Preparación EE universidad (Ítem 12)</b>	,198	12,515	,000
<b>Bibliografía EE universidad (Ítem 14)</b>	,137	8,284	,000
<b>Satisfacción información EE (Ítem 16)</b>	,081	4,872	,000
<b>Satisfacción formación EE Ítem 18</b>	,082	4,839	,000
<b>Beneficios EE (Ítem 20)</b>	,239	14,546	,000

En la tabla 89 se observa cómo al aumentar un punto el “interés EE sociedad” de los sujetos, aumento en el modelo 0,066 puntos el valor de “Impresión Total EE”. A su vez, ocurre lo mismo con todas las variables descritas en la tabla.

### 1.2.2. Estudio correlacional docentes en activo.

En este apartado se procederá del mismo modo que en el anterior, por lo que, en primer lugar, debe darse a conocer los análisis de normalidad de cada una de las 3 variables agrupadas, creadas a tenor de este análisis correlacional. De este modo, podremos optar por pruebas paramétricas o no paramétricas.

#### 1.2.2.1. Estudio exploratorio de las variables de docentes en activo

Las variables a explorar son las siguientes: “los familiares y la educación emocional” (Familia\_EE), “la institución educativa y la educación emocional” (Institución\_ed\_EE) y “experiencia docente y educación emocional” (Experiencia\_EE). Tanto en los gráficos 88, 89 y 90 se intuye en las 3 variables una distribución simétrica con una ligera tendencia a la asimetría positiva (Familia\_EE: As=0,071, Curt=-0,106; Institución\_ed\_EE: As=0,007, Curt=-0,666; Experiencia\_EE: As=0,013, Curt=-0,483). Presentan una distribución platicúrtica en tanto la  $Cur < 0$  (Tabla 103, Gráficos 91, 92 y 93).

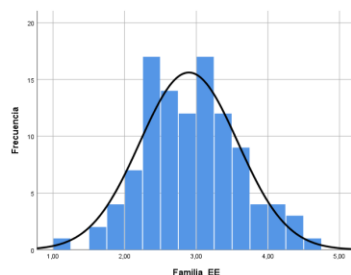


Gráfico 88. Histograma Familia\_EE.

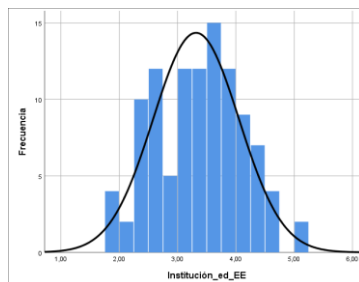


Gráfico 89. Histograma Institución\_ed\_EE.

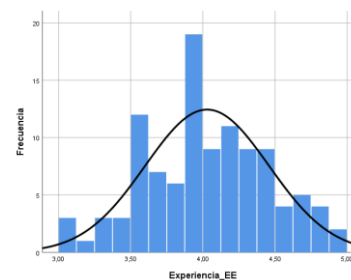


Gráfico 90. Histograma Experiencia\_EE.

Tabla 103. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS VARIABLES PRINCIPALES "DOCENTES EN ACTIVO".

	<i>N</i>	<i>MEDIA</i>	<i>DESV. DESVIACIÓN</i>	<i>ASIMETRÍA</i>	<i>CURTOSIS</i>
<b>Familia_EE</b>	107	2,8963	,68340	,071	-,106
<b>Institución_ed_EE</b>	106	3,3167	,73665	,007	-,666
<b>Experiencia_EE</b>	107	4,0297	,42883	,013	-,483

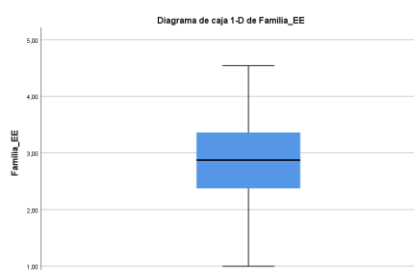


Gráfico 91. Diagrama de cajas "Familia\_EE".

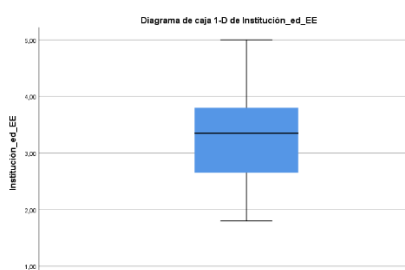


Gráfico 92. Diagrama de cajas "Institución\_ed\_EE".

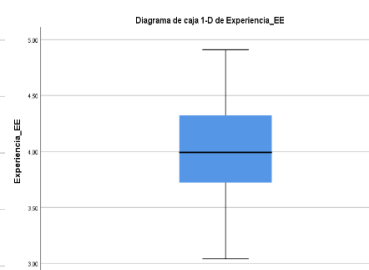


Gráfico 93. Diagrama de cajas "Experiencia\_EE".

A través de los gráficos Q-Q normales (Gráficos 94, 95 y 96) y la prueba Kolmogórov-Smirnov para una muestra (K-S) (planteándose su corrección a través de Lilliefors) (Tabla 104) se pretenden confirmar las interpretaciones hechas de la distribución de las variables y determinar la bondad de ajuste de las mismas. Así, gracias a los gráficos podemos intuir que los valores empíricos se ajustan de manera adecuada a una normalidad en cuanto a la distribución, con excepciones en algunos valores de la escala.

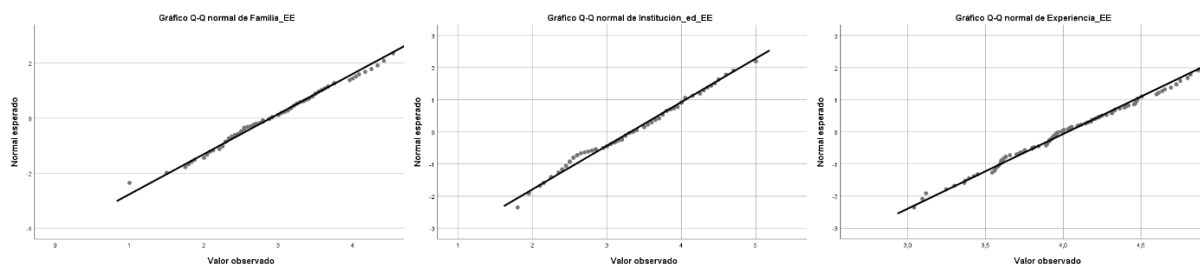


Gráfico 94. Gráfico Q-Q normal de Familia\_EE. Gráfico 95. Gráfico Q-Q normal de Institución\_ed\_EE. Gráfico 96. Gráfico Q-Q normal de Experiencia\_EE.

Se confirmará de manera definitiva su distribución a través de hipótesis Kolmogorov-Smirnova ( $\alpha=0,05$ ):

- $H_0$ : La distribución observada en las variables criterio se asemeja a la normal.
- $H_1$ : La distribución observada en las variables criterio no se asemeja a la normal.

Tabla 104. PRUEBA KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA UNA MUESTRA (K-S) VARIABLES PRINCIPALES "DOCENTES EN ACTIVO".

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
<b>Familia_EE</b>	,065	106	,200*
<b>Institución_ed_EE</b>	,080	106	,091
<b>Experiencia_EE</b>	,056	106	,200*

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

En base a dichos datos, puede asegurar lo siguiente:

- Variable "Familia\_EE":  $0,200 \geq 0,05$ : se retiene la  $H_0$ . Sigue una distribución normal y se hará uso de pruebas paramétricas.
- Variable "Institución\_ed\_EE":  $0,091 \geq 0,05$ : se retiene la  $H_0$ . Sigue una distribución normal y se hará uso de pruebas paramétricas.
- Variable "Experiencia\_EE":  $0,200 \geq 0,05$ : se retiene la  $H_0$ . Sigue una distribución normal y se hará uso de pruebas paramétricas.



#### **1.2.2.2. Diferencias por características sociodemográficas en docentes en activo: contraste de hipótesis.**

- Sexo
  - Mujer
  - Hombre
  - Otro
- País:
  - Ecuador (Guayaquil)
  - España (Madrid)
- Edad:
  - 23-25 años
  - 26-28 años
  - 29-31 años
  - 32-34 años
  - +35 años.
- Institución Educativa
  - Pública
  - Privada
- Discapacidad:
  - Sí
  - No
- Motivo por el cual ejerce la docencia:
  - Por vocación
  - Por prestigio
  - Por tradición familiar
  - Acceso a un trabajo estable
  - Única opción profesional
  - Influencia de algún familiar
  - Influencia de algún amigo
  - Otro
- Nivel de grupo infantil a su cargo
  - Nivel 0-1 año
  - Nivel 1-2 año
  - Nivel 2-3 años
  - Nivel 3-4 años
  - Nivel 4-5 años

- Nivel 5-6 años

Se parte de 2 aclaraciones: (1) la variable “país” se analizará independientemente, mientras que las demás conjuntamente (Madrid+Guayaquil); (2) no se realiza el análisis de la variable “institución educativa” ya que todos los participantes trabajan en el sistema público.

### **Diferencias por sexo.**

Se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- $H_0$ : No existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional.
- $H_1$ : Existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja.
- $H_1$ : Existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo.
- $H_1$ : Existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo.

Para las 3 variables se aplica el contraste de hipótesis paramétrico de la prueba de t para grupos independientes. La significación a tener en cuenta es de  $\alpha=.01$ . La significación de los datos informa de que no existen diferencias significativas que se expliquen a través de la variable “sexo” (Familia\_EE:  $t=0,531$ ,  $p.=0,596$ ; Institución\_ed\_EE:  $t=1,144$ ,  $p.=0,255$ ; Experiencia\_EE:  $t=1,107$ ;  $p.=0,271$ ) (Tabla 105). Se retienen las hipótesis nulas.

Tabla 105. PRUEBA DE T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES "SEXO"  
(DOCENTES EN ACTIVO).

	<i>t</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
<b>Familia_EE</b>	0,531	0,596
<b>Institución_ed_EE</b>	1,144	0,255
<b>Experiencia_EE</b>	1,107	0,271

#### Diferencias por país.

- $H_0$ : No existen diferencias entre docentes en activo de Madrid y Guayaquil en cuanto a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional.
  - $H_1$ : Existen diferencias entre docentes en activo de Madrid y Guayaquil en cuanto a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias entre docentes en activo de Madrid y Guayaquil en cuanto a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja.
  - $H_1$ : Existen diferencias entre docentes en activo de Madrid y Guayaquil en cuanto a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias entre docentes en activo de Madrid y Guayaquil en cuanto a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo.
  - $H_1$ : Existen diferencias entre docentes en activo de Madrid y Guayaquil en cuanto a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo.

En este caso también se aplica el contraste de hipótesis de la prueba de t para muestras independientes sin encontrarse diferencias significativas (Familia\_EE:  $t=-1,721$ ,  $p.=0,88$ ; Institución\_ed\_EE:  $t=-0,924$ ,  $p.=0,358$ ; Experiencia\_EE:  $t=-0,747$ ;  $p.=0,457$ ) (Tabla 106). Se retienen las hipótesis nulas.

Tabla 106. PRUEBA DE T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES "PAÍS"  
(DOCENTES EN ACTIVO).

	<i>t</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
<b>Familia_EE</b>	-1,721	,088
<b>Institución_ed_EE</b>	-,924	,358
<b>Experiencia_EE</b>	-,747	,457

#### Diferencias por edad.

- $H_0$ : No existen diferencias con respecto a la edad al referirse a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional.
  - $H_1$ : Existen diferencias con respecto a la edad al referirse a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias con respecto a la edad al referirse a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja.
  - $H_1$ : Existen diferencias con respecto a la edad al referirse a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias con respecto a la edad al referirse a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo.
  - $H_1$ : Existen diferencias con respecto a la edad al referirse a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo.

Debido a la división en grupos de edades, se lleva a cabo ANOVA de un factor, teniendo en cuenta una significancia de  $\alpha=0,01$  sin apreciarse, en este caso tampoco, ninguna diferencia en cuanto a la edad y las variables establecidas (Familia\_EE:  $F=0,238$ ,  $p.=0,916$ ; Institución\_ed\_EE:  $F=1,805$ ,  $p.=0,134$ ; Experiencia\_EE:  $F=0,756$ ;  $p.=0,557$ ) (Tabla 107). Se retienen las hipótesis nulas.

Tabla 107. ANOVA DE UN FACTOR - EDAD (DOCENTES EN ACTIVO).

	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>Familia_EE</b>	,238	,916
<b>Institución_ed_EE</b>	1,805	,134
<b>Experiencia_EE</b>	,756	,557

**Diferencias en cuanto a la tenencia de discapacidad.**

- $H_0$ : No existen diferencias con respecto a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional y la tenencia o no de alguna discapacidad.
  - $H_1$ : Existen diferencias con respecto a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional y la tenencia o no de alguna discapacidad.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias al referirse a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja y la tenencia o no de alguna discapacidad.
  - $H_1$ : Existen diferencias al referirse a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja y la tenencia o no de alguna discapacidad.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias al referirse a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo con y sin discapacidad.
  - $H_1$ : Existen diferencias al referirse a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo con y sin discapacidad.

Se aplica la prueba de t para grupos independientes sin arrojar tampoco ninguna diferencia significativa al respecto (Familia\_EE:  $t=1,416$ ,  $p=.0,160$ ; Institución\_ed\_EE:  $t=-1,340$ ,  $p=.0,183$ ; Experiencia\_EE:  $t=0,366$ ;  $p=.0,715$ ) (Tabla 108). Se retienen las hipótesis nulas.

Tabla 108. PRUEBA DE T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES "DISCAPACIDAD" (DOCENTES EN ACTIVO).

	<i>t</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>
<b>Familia_EE</b>	1,416	,160
<b>Institución_ed_EE</b>	-1,340	,183
<b>Experiencia_EE</b>	,366	,715

**Diferencias en cuanto al motivo de la elección de esa profesión.**

- $H_0$ : No existen diferencias con respecto al motivo de la elección de esa profesión al referirse a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional.
  - $H_1$ : Existen diferencias con respecto al motivo de la elección de esa profesión al referirse a la percepción que tienen sobre el conocimiento percibido de las familias acerca de la educación emocional.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias con respecto al motivo de la elección de esa profesión al referirse a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja.
  - $H_1$ : Existen diferencias con respecto al motivo de la elección de esa profesión al referirse a la percepción de la educación emocional en el seno del centro docente donde trabaja.
- 
- $H_0$ : No existen diferencias con respecto al motivo de la elección de esa profesión al referirse a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo.
  - $H_1$ : Existen diferencias con respecto al motivo de la elección de esa profesión al referirse a la percepción de formación en educación emocional de los docentes en activo.

Se prueban las hipótesis a través del estadístico ANOVA de un factor y tampoco se aprecian diferencias significativas entre el motivo que llevó a elegir la profesión de docente y las variables establecidas (Familia\_EE:  $F=0,817$ ,  $p.=0,445$ ; Institución\_ed\_EE:  $F=0,292$ ,  $p.=0,748$ ; Experiencia\_EE:  $F=0,943$ ;  $p.=0,393$ ) (Tabla 109). Se retienen las hipótesis nulas.

Tabla 109. ANOVA DE UN FACTOR – MOTIVO ELECCIÓN PROFESIÓN (DOCENTES EN ACTIVO).

	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>Familia_EE</b>	,817	,445
<b>Institución_ed_EE</b>	,292	,748
<b>Experiencia_EE</b>	,943	,393

#### Diferencias en cuanto al nivel de infantil donde trabajan.

En la misma línea, no puede afirmarse que existan diferencias significativas en cuanto al nivel de infantil donde trabaja y nuestras variables (Familia\_EE:  $F=0,939$ ,  $p=.0,460$ ; Institución\_ed\_EE:  $F=1,943$ ,  $p=.0,094$ ; Experiencia\_EE:  $F=1,614$ ;  $p=.0,156$ ) (Tabla 110). Se retienen las hipótesis nulas.

Tabla 110. ANOVA DE UN FACTOR – NIVEL DE INFANTIL (DOCENTES EN ACTIVO).

	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<b>Familia_EE</b>	,939	,460
<b>Institución_ed_EE</b>	1,943	,094
<b>Experiencia_EE</b>	1,614	,156

#### 1.2.2.3. Estudio correlacional por variables.

Con la finalidad de conocer qué relación existen entre esas variables y con una nueva variable que representará las impresiones totales de educación emocional creada a partir de esas 3, se lleva a cabo un análisis de correlación (Tabla 111).

Tabla 111. CORRELACIÓN DE PEARSON VARIABLES PRINCIPALES DE DOCENTES EN ACTIVO.

		<i>Familia_EE</i>	<i>Institución_ed_EE</i>	<i>Experiencia_EE</i>	<i>Impresión_total_EE</i>
<b>Familia_EE</b>	Correlación de Pearson	1	,236*	,317**	,732**
	Sig. (bilateral)		,015	,001	,000
	N	107	106	107	107
<b>Institución_ed_EE</b>	Correlación de Pearson	,236*	1	,363**	,774**
	Sig. (bilateral)	,015		,000	,000
	N	106	106	106	106
<b>Experiencia_EE</b>	Correlación de Pearson	,317**	,363**	1	,673**
	Sig. (bilateral)	,001	,000		,000
	N	107	106	107	107
<b>Impresión_total_EE</b>	Correlación de Pearson	,732**	,774**	,673**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	107	106	107	107

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Así, se aprecia una correlación significativa entre las 3 variables entre sí y con la variable general “impresión\_total\_EE”. Es cierto que existe mayor correlación entre “Familia\_EE” y “Experiencia\_EE” ( $R_{xy}=0,317$ ;  $p.=0,001$ ) e “impresión\_total\_EE” ( $R_{xy}=0,732$ ;  $p.=0,000$ ) que con “institución\_ed\_EE” ( $R_{xy}=0,236$ ;  $p.=0,015$ ). No obstante, también es significativa en el nivel 0,05. De manera bilateral ocurre lo mismo con las otras variables a excepción de “impresión\_total\_EE”. Esto quiere decir que, al modificarse los valores de una de las variables, también se modificará en el mismo sentido (positivo, negativo) en las otras. Resulta útil observar los gráficos 95, 96 y 97 para visualizar dicha correlación entre “Familia\_EE” e “Impresión\_total\_EE” ( $R^2=0,535$ ), “institución\_ed\_EE” e “Impresión\_total\_EE” ( $R^2=0,599$ ) y “experiencia\_EE” e “impresión\_total\_EE” ( $R^2=0,452$ ). Esto quiere decir que, al aumentar los valores de las personas en estas variables, aumentará notoriamente su impresión con connotaciones positivas acerca de la educación emocional, ya que la intensidad de relación es alta en tanto  $R^2$  se aleja del valor de 0.



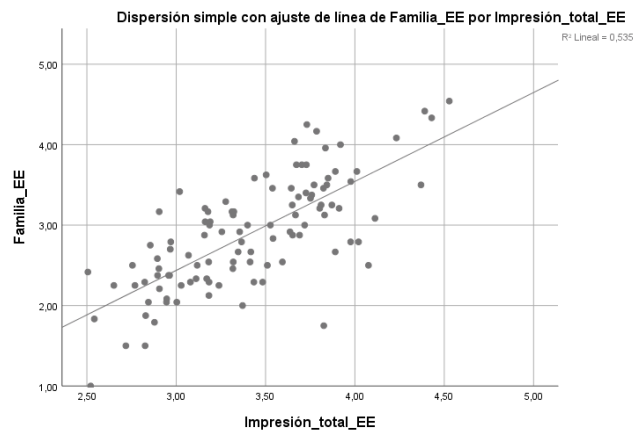


Gráfico 97. Diagrama de dispersión "Familia\_EE" e "Impresión\_total\_EE"

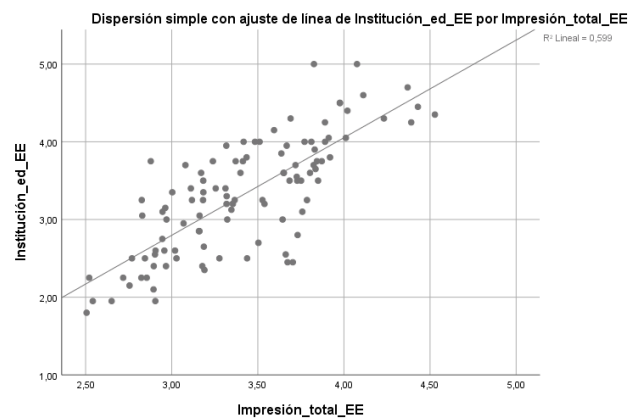


Gráfico 98. Diagrama de dispersión "Institución\_ed\_EE" e "Impresión\_total\_EE"

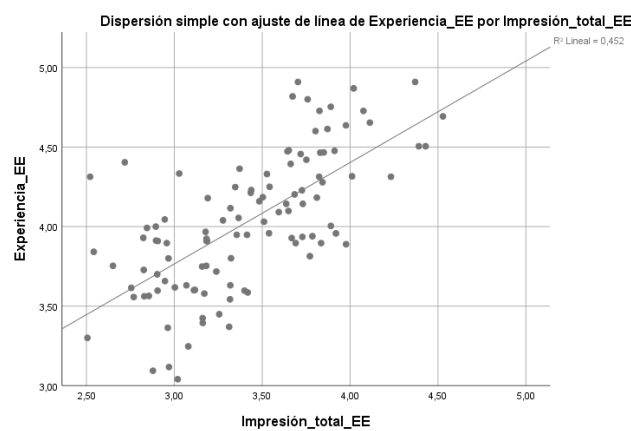


Gráfico 99. Diagrama de dispersión "Experiencia\_EE" e "Impresión\_total\_EE"

En vista de la correlación y significación tan alta entre las 3 variables predictoras y la variable criterio, se llevará a cabo un modelo de regresión lineal múltiple.

#### 1.2.2.4. Modelo de regresión lineal múltiple entre variables e impresiones totales de la educación emocional.

Con el pretexto anterior y la finalidad de no solapar información, no se volverá a reiterar el por qué la utilidad de esta técnica. Únicamente decir que se llevará a cabo paso a paso y con una significación de  $\alpha=0,05$ . La variable criterio será “Impresión\_total\_EE” y las variables predictoras los ítems que suponen el cuestionario. Se crea un modelo con una predicción del 88,3%, por lo que se puede afirmar que es un modelo altamente adecuado (Tabla 112).

Tabla 112. Modelo de regresión lineal múltiple “docentes en activo”: Resultado del R cuadrado.

<i>Modelo</i>	<i>R cuadrado ajustado</i>	<i>p.</i>
<b>Impresiones_EE</b>	0,883	,000

Así, se genera el siguiente modelo:

$$Y=(0,777) + 0,133*X_1 + 0,108*X_2 + 0,081*X_3 + 0,101*X_4 + 0,144*X_5 + 0,141*X_6 + 0,070*X_7 + 0,054*X_8$$

$$Y=(0,777) + 0,133*\text{Ítem7} + 0,108*\text{Ítem8} + 0,081*\text{Ítem11} + 0,101*\text{Ítem12} + 0,144*\text{Ítem23} + 0,141*\text{Ítem14} + 0,070*\text{Ítem15} + 0,054*\text{Ítem18}$$

En la tabla 113 se muestra cada uno de los coeficientes y significación de los coeficientes  $\beta$  correspondientes a las variables incorporadas al modelo.

Tabla 113. Correlaciones del modelo "docentes en activo"

MODELO	B	T	P.
(Constante)	,777	5,735	,224
Frecuencia_EE_Familia (ítem 7)	,113	4,826	,000
Importancia_EE_Familia (ítem 8)	,108	5,052	,011
Capacidad_EE_Familiar (ítem 11)	,081	3,707	,000
Institución_ed_EE (ítem 12)	,101	4,667	,000
Beneficios_EE (ítem 23)	,144	4,718	,000
Experiencia_institución_EE_ (ítem 14)	,141	7,134	,000
Experiencia_docente (ítem 15)	,070	5,412	,000
Satisfacción_información_EE (ítem 18)	,054	2,654	,000

Es decir, al aumentar, por ejemplo, un punto en la variable "beneficios\_EE", se aumenta 0,144 puntos en la variable "Impresión\_total\_EE".

### 1.3. Resumen de estudio correlacional de docentes en formación y en activo.

A continuación y a manera de resumen se expone un listado de las diferencias y correlaciones con su significancia.

De las diferencias en los docentes en formación según características sociodemográficas (sexo, país, edad, curso de formación al que pertenecen, discapacidad y motivo de elección de la carrera), y las categorías: "*Conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional*", "*La universidad y la formación en educación emocional*" y, "*Acerca de su formación docente en educación emocional*".

- **Según el sexo:** no existen diferencias significativas.
- **Según el país:** tampoco existen diferencias significativas.
- **Según la edad:** no se aprecian diferencias significativas.
- **Según el curso de formación al que pertenecen:** no se evidencian diferencias significativas en relación al año académico y los conocimientos que consideran que tiene la sociedad y la formación en educación emocional que consideran tener los docentes en formación. No obstante, los docentes en formación de 2do. año creen tener más conocimientos sobre educación emocional, seguido de los de 1er. año y

finalmente los de 3er. año consideran tener un menor conocimiento en educación emocional. Por otra parte, sí se aprecian diferencias significativas en la formación que piensan que tiene su facultad acerca de la educación emocional, siendo los docentes en formación del 1er. año quienes consideran que su facultad tiene mayor formación al respecto, seguido por los de 3er. año.

- **Según la tenencia de discapacidad:** no existen diferencias significativas en cuanto a conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional, ni tampoco en la universidad y la formación docente en educación emocional.
- **Según el motivo por el cual está cursando la carrera:** no se evidencian diferencias significativas.

De los docentes en formación y la correlación de la variable *“Impresiones generales”* y las categorías: *“Conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional”*, *“La universidad y la formación en educación emocional”* y, *“Acerca de su formación docente en educación emocional”*.

- **Correlación:** sí se aprecia una correlación significativa entre la variable y las 3 categorías citadas.

De las diferencias en los docentes en activo según características sociodemográficas (sexo, país, edad, discapacidad, motivo de elección de la carrera y al nivel infantil donde trabajan) y las categorías: *“Los familiares y la educación emocional”*, *“La institución educativa y la educación emocional”* y, *“Acerca de su experiencia docente y educación emocional”*.

- **Según el sexo:** no existen diferencias significativas.
- **Según el país:** tampoco existen diferencias significativas.
- **Según la edad:** no se aprecian diferencias significativas.
- **Según la tenencia de discapacidad:** no existen diferencias.
- **Según el motivo de elección la carrera:** no se evidencian diferencias significativas.

De los docentes en activo y la correlación de la variable *“Impresiones totales”* y las categorías: *“Conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional”*, *“La universidad y la formación en educación emocional”* y, *“Acerca de su formación docente en educación emocional”*.

**Correlación:** sí se aprecian correlaciones significativas entre sí, siendo la de mayor correlación las de “Los familiares y la educación emocional” y “Acerca de su experiencia docente y educación emocional”.

**CAPÍTULO VII**  
**ANÁLISIS CUALITATIVO**

*“La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”*

Howard Hendricks

## 1. Resultados segunda fase.

### 1.1. Análisis de contenido temático de los directivos.

Para poder analizar de manera correcta la información recabada en las entrevistas de los directivos, en primer lugar, se establecieron las categorías principales más importantes tratadas en las entrevistas (Tabla 114):

Tabla 114. CATEGORÍAS PRINCIPALES DE LOS DIRECTIVOS Y EXPERTOS.

<i>CATEGORÍAS DE LOS DIRECTIVOS</i>
1. Educación emocional en el currículum infantil.
2. Educación emocional en la educación infantil.
3. Educación emocional y los actores.
4. Fomento de la Educación emocional.

Estableciendo la relación sobre la base en referencia a la literatura científica analizada sobre la importancia de las emociones en la etapa de educación infantil, se crearon las subcategorías más precisas en relación con la temática para, consecutivamente, realizar la categorización de la información recogida en las entrevistas. En cuanto a las categorías de la población de directivos, se consiguieron 4 categorías principales y 16 subcategorías. Como consecuencia se realizaron 2 mapas conceptuales de las categorías principales y subcategorías de dicha población objeto de estudio (Gráfico 100).

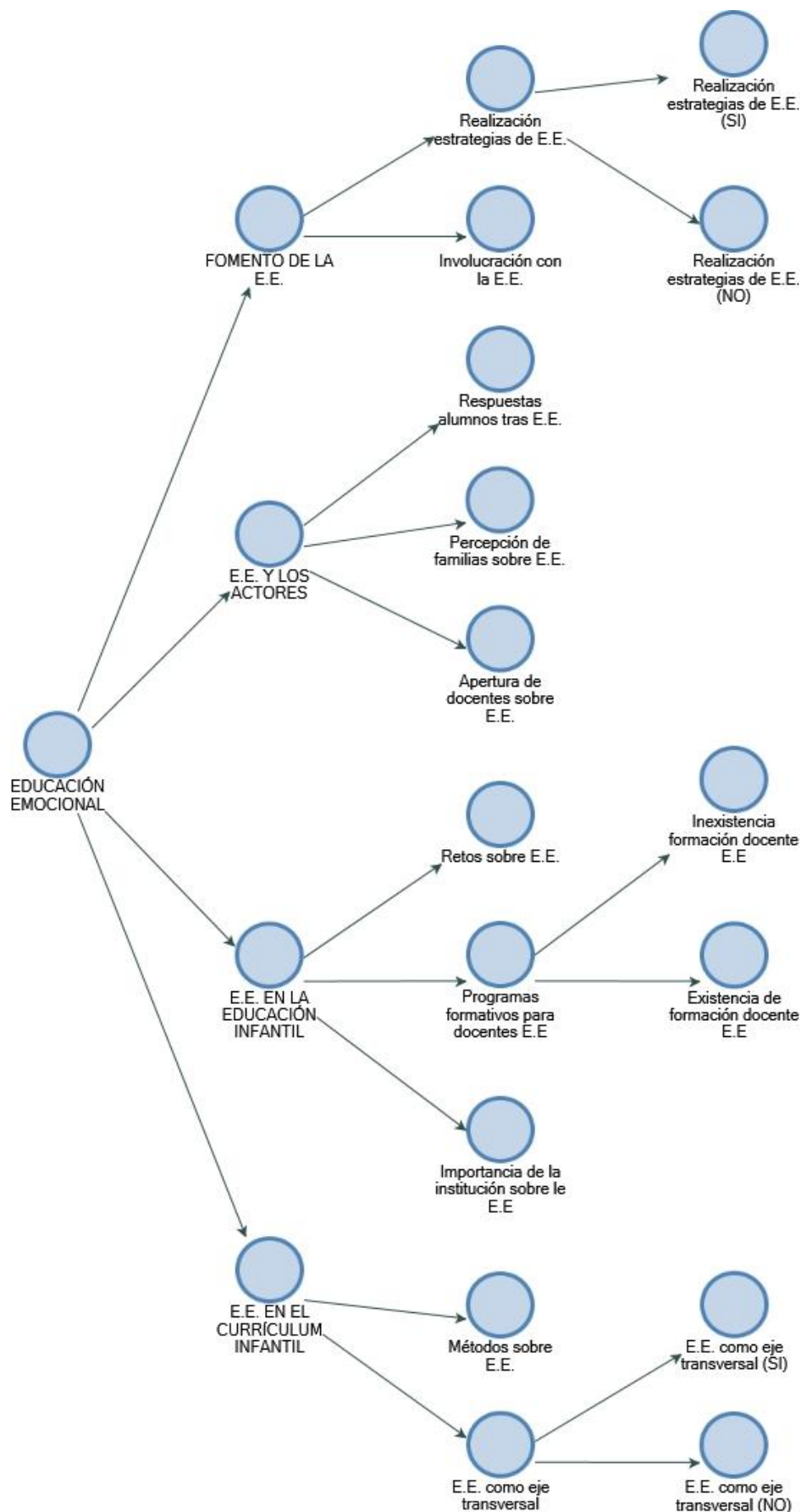


Gráfico 100. Mapa conceptual de las categorías y subcategorías de los directivos



Toda vez conocidas las principales categorías y subcategorías en las que se enmarcará el análisis de contenido, a continuación, se describen los resultados del análisis de contenido semántico sobre la percepción de los directivos sobre la educación emocional. Para ello y, en primer lugar, se pretende conocer cómo se ha orientado el discurso general de las 4 entrevistas del grupo, facilitando con minucioso detalle los términos cuya frecuencia es igual o mayor a N=50 en su discurso global. Por consiguiente, se puede estimar cómo el término más utilizado por los participantes en calidad de directivos es: “emocional” (N=122), con un porcentaje del 24.90%. Muy seguidamente, se encuentra el término “educación”, que se encuentra en N=114 ocasiones, aglutinando un 23.27%. Y con una considerable diferencia, se ha incluido “infantil” como concepto utilizado en N=33 veces (6.53%) (Figura 15 y Tabla 115).



Figura 15. Nube de palabras del discurso global de los participantes.

Tabla 115. FRECUENCIA DE LOS TÉRMINOS MÁS REPETIDOS EN EL DISCURSO GLOBAL DE LOS PARTICIPANTES.

<i>TÉRMINO</i>	<i>FRECUENCIA (N)</i>	<i>PORCENTAJE (%)</i>
<b>emocional</b>	122	24,90%
<b>educación</b>	114	23,27%
<b>infantil</b>	33	6,73%
<b>docentes</b>	25	5,10%
<b>emociones</b>	25	5,10%
<b>institución</b>	22	4,49%
<b>etapa</b>	21	4,29%
<b>educativa</b>	18	3,67%
<b>padres</b>	16	3,27%
<b>formación</b>	11	2,24%
<b>programas</b>	11	2,24%
<b>actividades</b>	10	2,04%
<b>inteligencia</b>	10	2,04%
<b>currículum</b>	9	1,84%
<b>emocionalmente</b>	8	1,63%
<b>curso</b>	7	1,43%
<b>escuela</b>	7	1,43%
<b>familia</b>	7	1,43%
<b>importancia</b>	7	1,43%
<b>rutina</b>	7	1,43%

A modo de ejemplo y centrando la atención en el término “emocional”, cabe destacar la intervención que hizo uno de los participantes (PAR:DEC1) al asegurar que:

Nosotros, como educación inicial siempre hacemos una rutina diaria, donde así como trabajamos el estado del tiempo, también trabajamos nuestro estado emocional: cómo llegamos hoy, si llegamos felices, si estamos tristes, y tratamos de que los niños representen sus emociones con gestos en su rostro.

Luego, haciendo referencia a la aparición del término “educación” en el discurso global de los directivos, destaca el apunte que hace un participante (PAR:DEC1) cuando afirma lo siguiente:

En educación inicial existen muchos niños que sufren trastornos emocionales, lo cual ocasiona problemas en su aprendizaje. La educación emocional no debe trabajarse solamente con los niños sino también con docentes y familiares.

A continuación, se procederá a detallar los resultados obtenidos en las 4 categorías principales resultantes de la población de directivos. De dichas unidades de análisis, destacan 4 categorías generales: (1) “Educación emocional en el currículo infantil”; (2) “Educación emocional en la educación infantil”; (3) “Educación emocional y los actores”; y (4) “Fomento de la Educación Emocional”. Se estudiará cada una de ellas partiendo desde una perspectiva deductiva (de los aspectos más generales a los más específicos) con el fin de conocer de una forma más exhaustiva y progresiva los análisis. Gracias al mapa ramificado, podemos apreciar a simple vista una comparación general de las categorías principales previamente mencionadas y diferenciadas por colores. (Figura 16).

Por otro lado, el área de cada uno de los apartados revela el número de codificaciones y, por ende, el grado de aparición en el discurso de las entrevistas que se otorga a cada categoría. Se puede apreciar que las dimensiones “E.E. en la educación infantil” (color rojo) y “E.E. en el currículum infantil” (color azul) son las más destacadas (29.09%, respectivamente), significando que se ha tratado más esa categoría en el discurso global de todas las entrevistas a directivos.

Asimismo, se aprecia en el color verde la dimensión “Fomento de la E.E.”, siendo la segunda categoría que mayor peso tiene en el discurso (21.82%). Finalmente, con algo menos de frecuencia dialogan sobre aspectos relacionados con la categoría de “E.E. y los actores” (color púrpura), ocupando un 20% de la globalidad del discurso. No obstante, aunque existen diferencias plausibles en lo que respecta al número de codificación y, consiguientemente, a la importancia y tiempo que se ha tratado cada categoría, se puede decir que las categorías se han repartido de una manera más o menos equitativa.

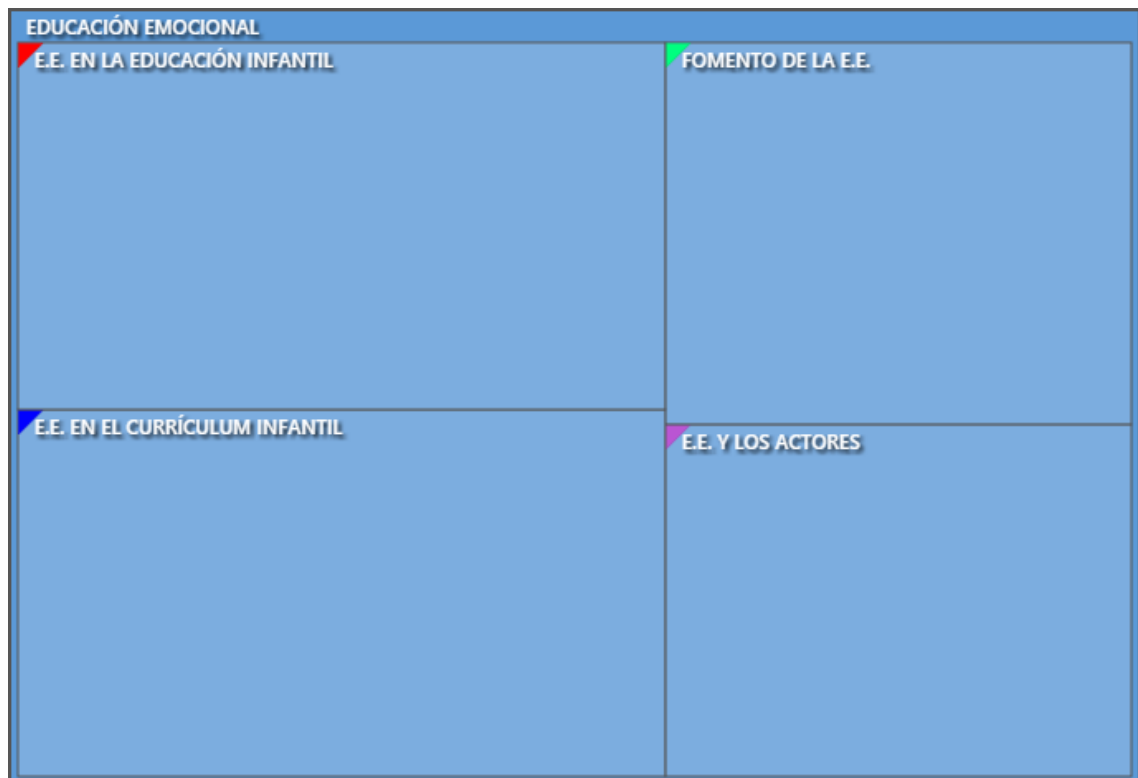


Figura 16. Mapa ramificado general de "directivos".

Después, indagando en aspectos más específicos, se exponen los mapas ramificados de las 3 categorías más importantes y se procede a su descripción detallada.

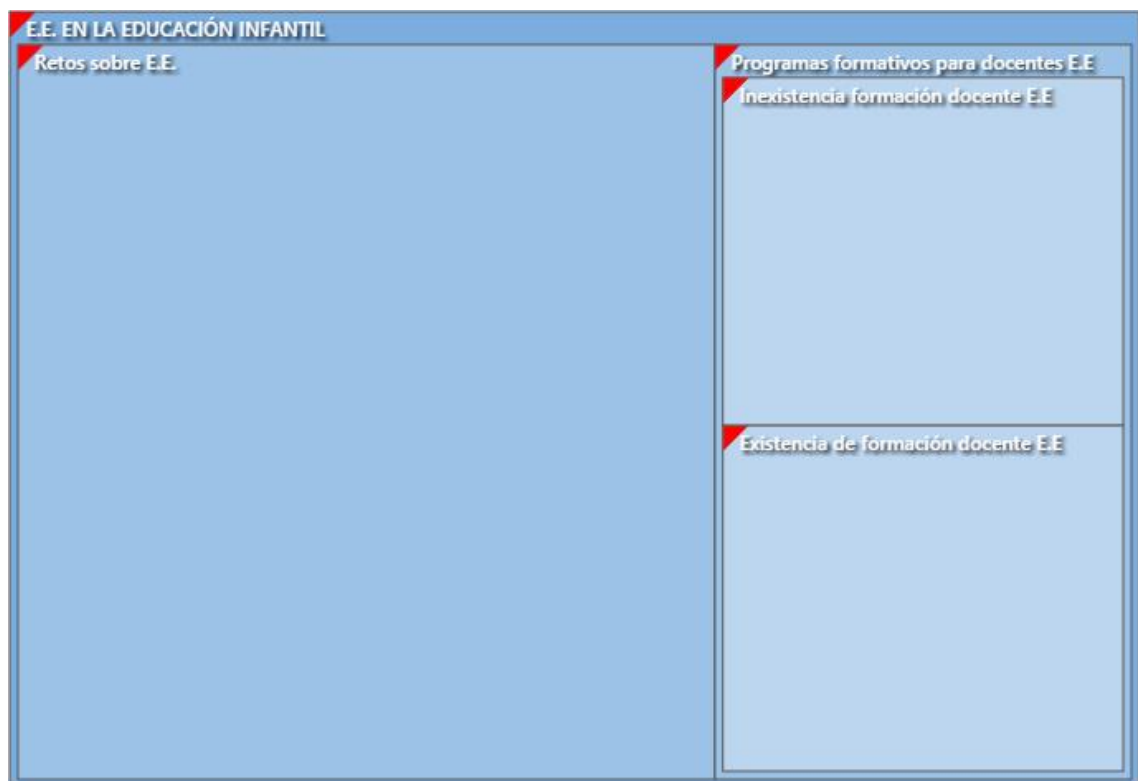


Figura 17. Mapa ramificado de la categoría "E.E. en la educación infantil"

Tabla 116. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE SUBCATEGORÍAS EN "E.E. EN LA EDUCACIÓN INFANTIL".

SUBCATEGORÍA	N	%
Programas formativos para docentes E.E.\Existencia de formación docente E.E.	3	18,75%
Programas formativos para docentes E.E.\Inexistencia formación docente E.E.	3	18,75%
Retos sobre E.E.	10	62,50%

Así pues, comenzando con el discurso sobre la "E.E. en la Educación Infantil" (Figura 18 y Tabla 116), puede observarse en el mapa ramificado, que destaca el tiempo que han dedicado a hablar acerca de "Retos sobre E.E." (65.50%; N=10). Así, PAR:DEC1, asegura que, si los agentes implicados en el desarrollo del niño no se encuentran en buenas condiciones emocionales, nada se puede hacer para lograr una educación emocional consciente y efectiva:

En educación inicial existen muchos niños que sufren trastornos emocionales, lo cual ocasiona problemas en su aprendizaje. En nuestra institución este tema es todo un desafío, porque si una docente o familiar no está emocionalmente educado, no puede realizar sus actividades en beneficio de los niños, ya que contagiaría de su estado emocional hacia ellos.

Ante dicha situación, como posible solución para dar respuesta a este reto, el mismo participante asegura que:

Esto influye en la necesidad de que cada docente conozca a los niños, y debido a la gran cantidad que hay, es difícil llegarlos a conocer a todos durante un año lectivo, ya que cada niño es diferente y emocionalmente se expresan de manera distinta. Se debería elaborar programas para inculcarles la educación emocional y destacar la importancia de cómo estás emocionalmente.

Por su parte, PAR:DEC2, hace referencia a las carencias y conductas disruptivas con las que ingresan los menores en la etapa infantil: "durante el ingreso en la etapa preescolar, se observa en los niños una agresividad descontrolada, no saben gestionar sus emociones adecuadamente, debido a su egocentrismo". Dicho participante (directivo) continúa asegurando que: "para ellos la agresión física es el factor común para solucionar algún

conflicto, inclusive propiciado por sus padres, ya que ellos consideran que la mejor manera de defenderse es atacando físicamente”.

Hay quien también centra la atención como un verdadero reto a la formación continua y necesidad de renovación y actualización de conocimientos por parte de los docentes (PAR:DES2): “Actualizarnos, no quedarnos atrás y menos en educación emocional. Ese es un reto que tenemos día a día, irnos formándonos y actualizándonos”.

Para concretar, las temáticas que han señalado los directos como posibles retos en la educación emocional durante la etapa infantil, son los siguientes: (1) Bienestar emocional de los agentes educativos; (2) Carencias emocionales y conductas disruptivas de los alumnos; y (3) Formación en educación emocional de los docentes. Haciendo alusión a la subdimensión “Programas formativos para docentes”, se puede observar cómo la muestra está dividida en otros 2 subgrupos, donde hay quien afirma que se desarrollan acciones formativas de educación emocional para con los docentes (50% de los directivos españoles) y otros tantos que confiesan nunca haberlas realizado en sus centros docentes (50% de los directivos ecuatorianos).

Así, PAR:DES1 asegura en calidad de directivo de un centro docente que: “En algún momento se han planteado algunas actividades (...) hace 4 años hicimos un seminario”. Otro participante (PAR:DES2) afirma que: “Nosotros hacemos programas de formación todos los años, no siempre de educación emocional, (...). Por ejemplo, acabamos de capacitarnos en educación y había partes que trataba e tema de educación emocional”. No obstante, también hay quien afirma que no se llevan a cabo acciones de capacitación y formación docente relativa a educación emocional, pero observan la necesidad de los mismos para lograr el bienestar de las docentes, así como una mejora en el desarrollo y aprendizaje de los niños. (PAR:DEC1):

Debería de existir un programa de educación emocional e implantarlo en todas las instituciones educativas. Las docentes deben estar emocionalmente preparadas. No todos los seres humanos somos iguales, cada uno tiene un mundo diferente, por lo que, el tener un programa que ayude emocionalmente a las docentes, y no solamente a ellas, sino también a los padres de familia, creo que beneficiaría enormemente en el aprendizaje en general para nuestra institución.

Destacar, asimismo, la intervención de otro de los participantes ecuatorianos, al aseverar que:

Realmente no existe un programa en educación emocional dentro de la institución o facilitado por el Ministerio de Educación del Ecuador. Lo único que se ha procedido en ciertas ocasiones, es compartir breve información de autores como Gardner o Goleman y sus teorías, pero estas, tampoco se han profundizado (PAR:DEC2).

En suma, cabe destacar que los 2 directivos entrevistados de Educador afirman que no existe una formación de los docentes en sus centros escolares. Sin embargo, los 2 directivos españoles aseguran que, aunque en uno de los casos, se esté comenzando a afianzar la educación emocional en su centro, sí existen programas específicos de educación emocional.

Prosiguiendo con la categoría “E.E. en el currículum infantil” (Figura 18 y Tabla 117), cabe destacar la mención especial que se ha hecho en mucha parte del discurso sobre métodos que utilizan o podrían utilizar para incluir la educación emocional en el aula (92,86%; N=13). Sin embargo, se ha hecho una referencia considerablemente menor a la educación emocional, como eje transversal (7,14%, N=1).

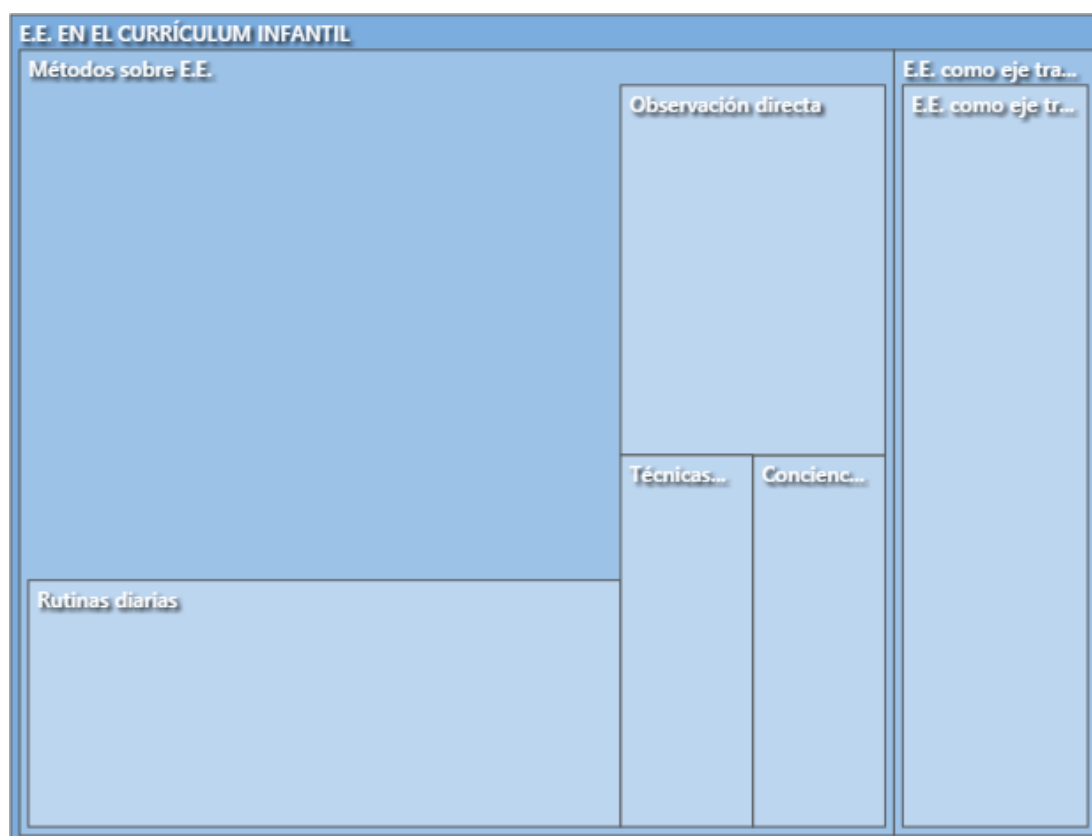


Figura 18. Subcategorías de “E.E. en el currículum infantil”.

Tabla 117. SUBCATEGORÍAS DE "E.E. EN EL CURRÍCULUM INFANTIL".

<i>SUBCATEGORÍAS DE "E.E. EN EL CURRÍCULUM INFANTIL"</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
E.E. en el currículum infantil\Métodos sobre E.E.	13	92,86%
E.E. en el currículum infantil\E.E. como eje transversal	1	7,14%

Dentro de los métodos sobre educación emocional que pueden usarse en las aulas (Tabla 118), destaca incluirlo dentro de las rutinas diarias (42,86%; N=3). Así lo afirma la participante PAR:DEC1:

Nosotros, como educación inicial siempre hacemos una rutina diaria, donde así como trabajamos el estado del tiempo, también trabajamos nuestro estado emocional: cómo llegamos hoy, si llegamos felices, si estamos tristes, y tratamos de que los niños representen sus emociones con gestos en su rostro".

Seguidamente, se defiende tratar las emociones a través de la observación directa por parte del docente (28,57%; N=2) (PAR:DEC1):

Para nosotros es muy importante saber cómo el niño llega emocionalmente desde su casa, así como también tomamos en cuenta cuando un niño se aísla, o cuando está tranquilo, o si se siente diferente a todos los otros días, porque a pesar de que no somos sus padres y no los conocemos como los conocen ellos, nos importa mucho el estado emocional del niño.

Finalmente, se destaca como método para ser utilizado en educación emocional las técnicas de relajación y concienciación sobre la temática (14,29%; N=1, respectivamente). A modo de ejemplo para las técnicas de relajación destaca la siguiente intervención (PAR:DEC2):

Ejercitar la respiración a través de técnicas específicas mediante el yoga, ayudaría a equilibrar todo el organismo y entrar en un estado de calma en la consciencia para realmente conectarnos y empatizar en lo que yo quiero ser, lo que puedo ser y lo que debo hacer.

Y, finalmente, como necesidad de concienciación se afirma lo siguiente (PAR:DEC2): "En la institución educativa cuando se presentan este tipo de situaciones, la docente hace sonar una campana como un método para concienciar en los niños este tipo de



comportamiento, y de esta forma, detenerlo”.

Tabla 118. MÉTODOS PARA INCLUIR LA E.E. EN EL AULA.

<i>MÉTODOS PARA INCLUIR LA E.E. EN EL AULA</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Rutinas diarias	3	42,86%
Observación directa	2	28,57%
Técnicas de relajación	1	14,29%
Concienciación	1	14,29%

Por otra parte, cuando los participantes dialogan sobre la inclusión de la educación emocional como eje transversal, no hay ningún entrevistado que se oponga. Es más, se aprecia cómo de manera rotunda la participante PAR:DEC1 lo afirma: “Sí, definitivamente debería ser un eje transversal en el currículum infantil”. Ahora, haciendo alusión a la categoría principal “Fomento de la E.E.” se aprecia cómo el diálogo se ha repartido de manera igualitaria entre sus subcategorías (Figura 20 y Tabla 118): “Evaluación del desempeño de E.E.” (33%; N=4); “Involucración con la E.E.” (33%; N=4); y “Realización de estrategias de E.E.” (33%; N=4). Si bien es cierto, existen diferencias dentro de esta última subcategoría, ya que el 75% de los participantes aseguran que no se realiza ninguna estrategia concreta acerca de educación emocional en la institución educativa docente donde trabaja (PAR:DEC2): “No, en realidad no, porque es un tema que en realidad no hemos podido abarcar, pero sí lo consideramos necesario”; siendo el 25% restante quienes afirman la existencia de estrategias al respecto: “Usamos mucho la técnica de la observación, para conocer a los niños, respetar su ritmo, formas de ser y de responder, y a partir de aquí, trabajar la educación emocional” (PAR:DES1).

Pues bien, a modo de ejemplo, un participante (PAR:DEC2) hace referencia a la subcategoría “*Involucración con la E.E.*” de la siguiente forma:

El clima donde los niños tienen que estar, juega un papel de considerable importancia dentro de lo que es la educación emocional, por lo que siempre trato de promover un clima favorecedor que derive en un buen desenvolvimiento en los niños. Por dicho motivo, siempre he tratado de tener los espacios adecuados, claro está que sería óptimo no tener tantos niños en aula, pero actualmente tenemos una alta población. También motivo a las docentes a expresar una actitud cálida y de mucha apertura, además de que están constantemente actualizándose en sus conocimientos”.

Por su lado, con lo que respecta a la necesidad de “*Evaluación del desempeño de la E.E.*” otro participante (PAR:DEC2) asevera que:

Para realizar una evaluación, se debería realizar una observación áulica con los niños y en horas de receso y de cómo ellos están socializando, para poder comparar realmente si los niños han tenido un cambio desde el inicio de su escolarización, como por ejemplo en la etapa de adaptación, y sopesar también si esta etapa se la realizó correctamente o es algo que se hizo a la fuerza.

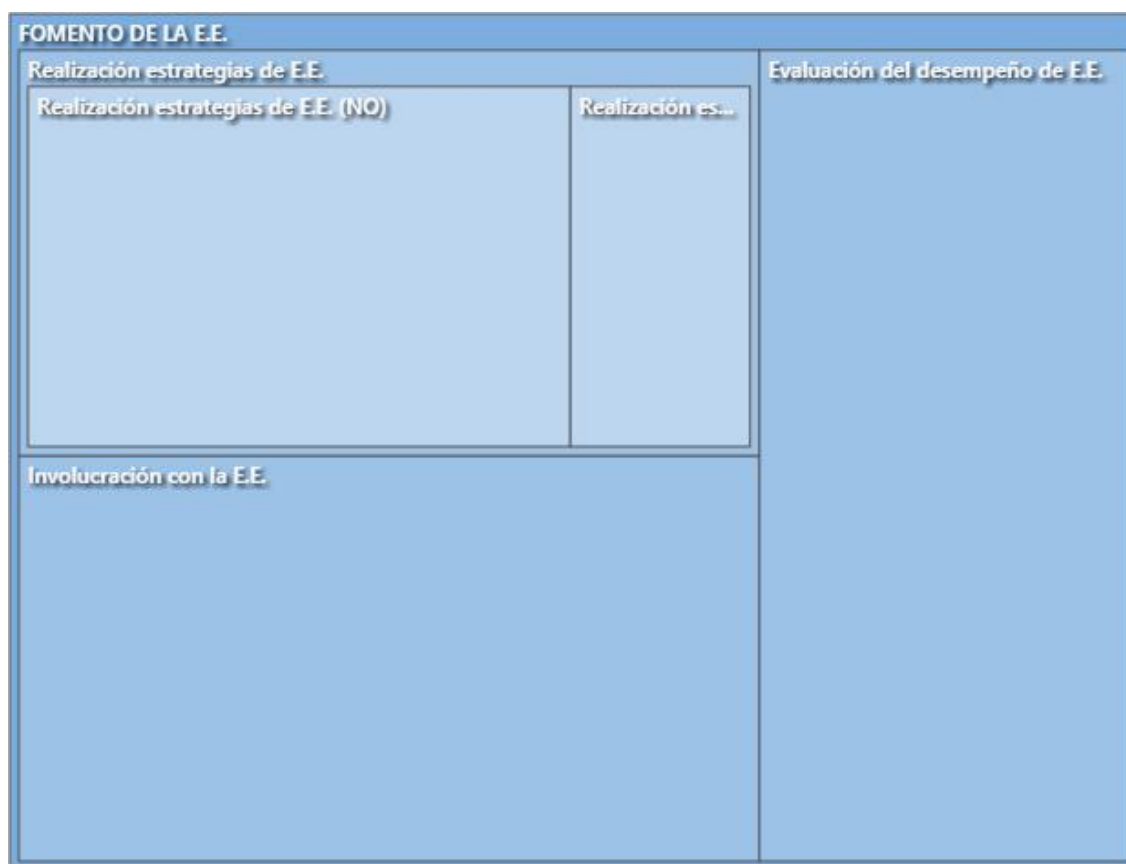


Figura 19. Subcategorías "Fomento de la E.E."

Tabla 119. SUBCATEGORÍAS "FOMENTO DE LA E.E."

SUBCATEGORÍAS "FOMENTO DE LA E.E".	N	%
Fomento de la E.E.\Evaluación del desempeño de E.E.	4	33,33%
Fomento de la E.E.\Involucración con la E.E.	4	33,33%
Fomento de la E.E.\Realización estrategias de E.E.\Realización estrategias de E.E. (NO)	4	33,33%

Para finalizar con el análisis de contenido de la última categoría referente a “La E.E. y los actores”, puede observarse en la figura 20 y tabla 120 la distribución de las subcategorías que lo conforman:

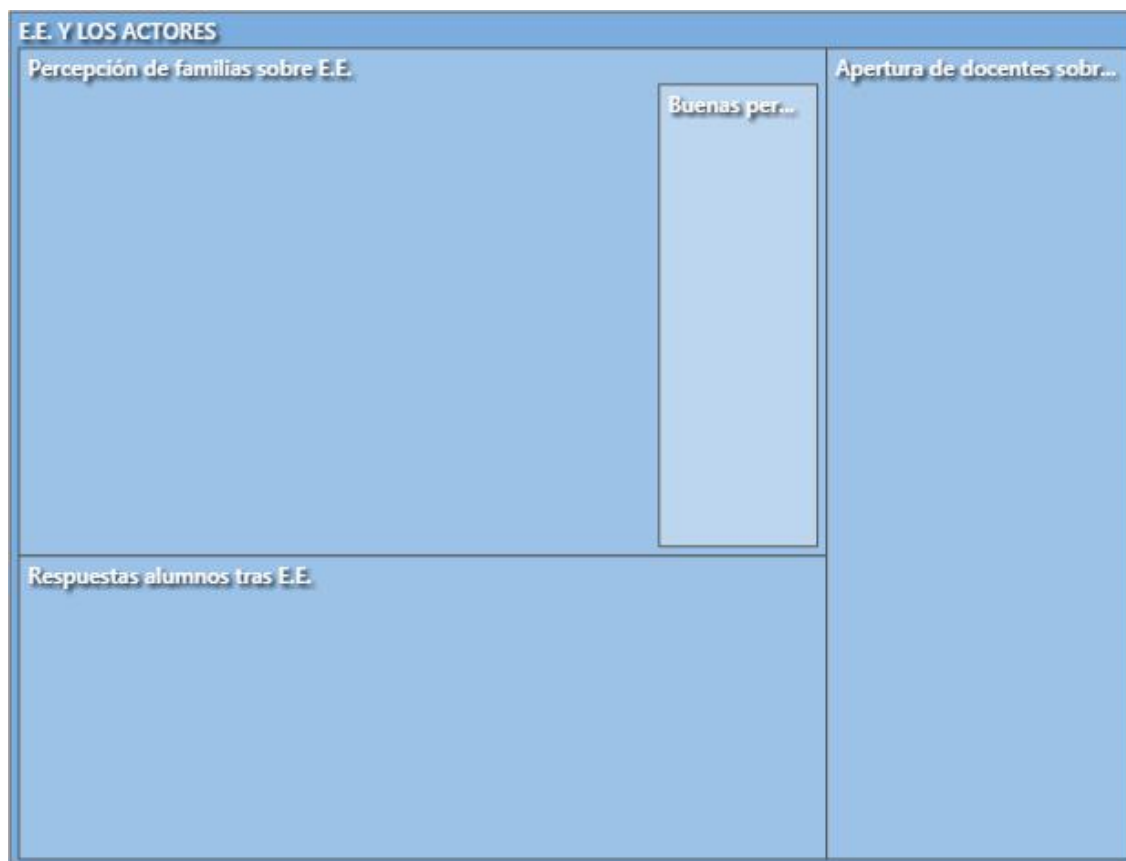


Figura 20. Sub-categorías "E.E. y los actores".

Tabla 120. SUB-CATEGORÍAS "E.E. Y LOS ACTORES".

SUBCATEGORÍAS "E.E. Y LOS ACTORES"	N	%
E.E. y los actores\Apertura de docentes sobre E.E.	3	27,27%
E.E. y los actores\Percepción de familias sobre E.E.	5	45,45%
E.E. y los actores\Respuestas alumnos tras E.E.	3	27,27%

Puede apreciarse como se otorga mayor importancia a la “*Percepción de las familias sobre la E.E.*” (45,45%; N=5) con afirmaciones como (PAR:DEC2): Actualmente tenemos muchos problemas en este sentido con la educación emocional de los niños, en vista de que tampoco los padres nos ofrecen la confianza para guiarlos a ellos como familia”. También se observa como no siempre la familia es un apoyo en lo que respecta a la educación emocional. Si bien es cierto, es un agente de socialización altamente influyente con el que se debería trabajar de manera conjunta. De igual manera, se distribuyen en el discurso las subcategorías

de “*Apertura de docentes sobre E.E.*” y “*Respuestas de los alumnos tras E.E.*” (27,27%, N=3, respectivamente).

Aludiendo a la primera (“*Apertura de docentes sobre E.E.*”) destaca PAR:DEC2:

A los docentes no se las planteado en sí el tema de educación emocional. Pero sé que las docentes dentro de los círculos de estudio, han hecho alusión al tema de inteligencia emocional, no así como inteligencias emocionales sino más bien técnicas de relajación.

Finalmente, se subraya la intervención de PAR:DEC1 con respecto a las “*Respuestas de los alumnos tras E.E.*”: “A los niños les emociona día a día el exponer cómo se siente: si está feliz, triste o molesto. Aunque probablemente no conozca el término emoción”.

Pues bien, con este análisis de contenido se ha logrado introducir de manera deductiva el discurso global de la población de los directivos para, posteriormente, dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas *a priori*. No obstante, a continuación, se presentará un análisis de contenido clásico de la población de expertos.

## 1.2. Análisis de contenido temático de los expertos.

Las categorías derivadas de las entrevistas aplicadas a la población de expertos son diferentes que las resultantes en la muestra de directivos. Así, las principales categorías que se aprecian en las entrevistas de los expertos son las siguientes (Tabla 121):

Tabla 121. CATEGORÍAS DE MUESTRA DE EXPERTOS.

CATEGORÍA DE LOS EXPERTOS
1. Importancia de la Educación emocional en educación infantil.
2. Educación emocional y otras áreas.
3. Actualización de la Educación emocional.

Por otro lado, con respecto a la muestra referida a los expertos se derivan 10 subcategorías. Consecuentemente, se realizó un mapa conceptual de las categorías principales y subcategorías de cada muestra objeto de estudio (Gráfico 111).

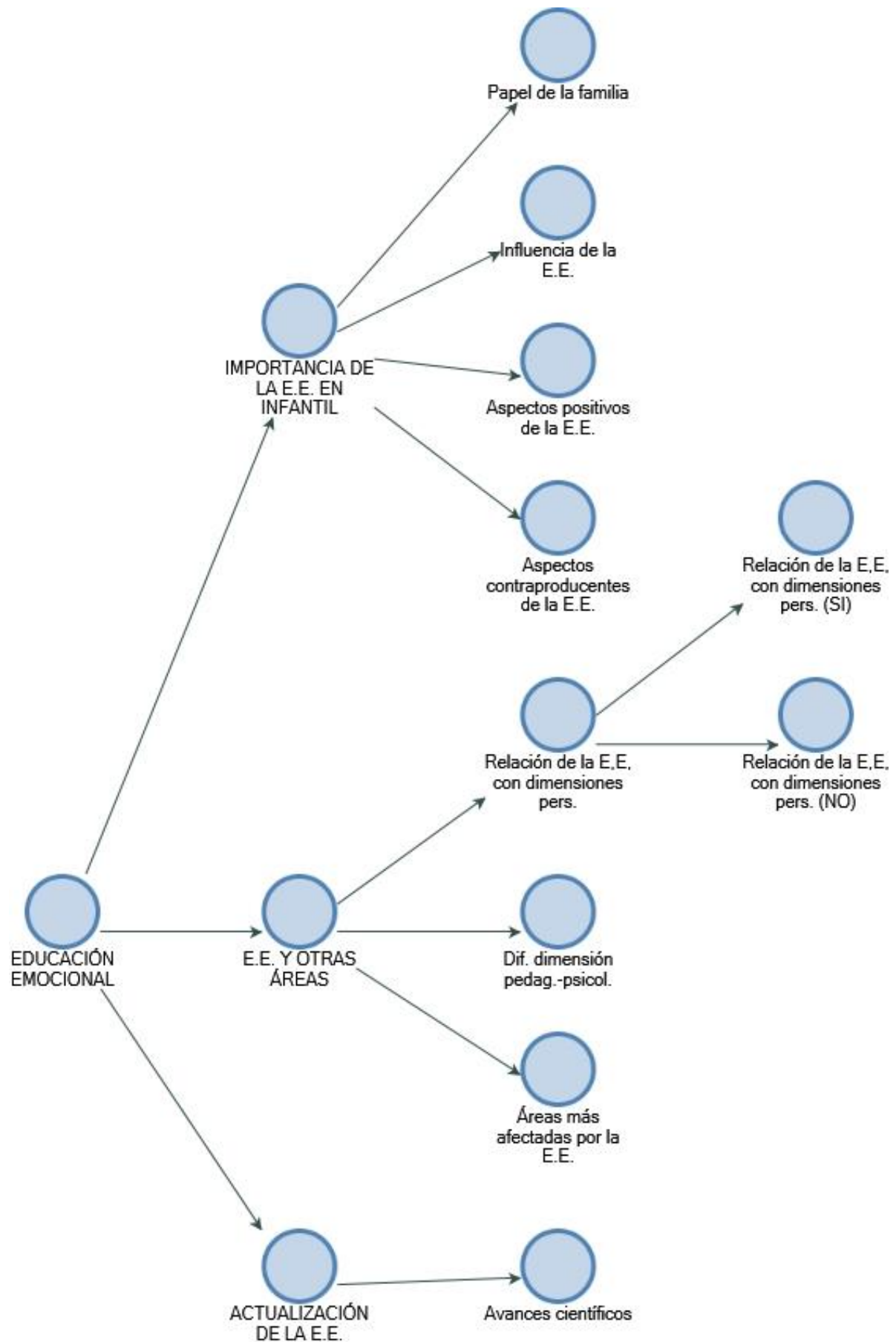


Gráfico101. Mapa conceptual de las categorías y subcategorías de los expertos.

En conocimiento de las categorías y subcategorías que centrarán el presente análisis, se describirán los resultados del análisis de contenido temático, acerca de la muestra de expertos sobre la educación emocional. Así pues, siguiendo la misma estructura llevada a cabo para con la muestra de directivos, se presentará una nube de palabras para observar cómo se ha encaminado la globalidad del discurso de las 4 entrevistas a los expertos. Asimismo, se presentará con detalle una interpretación de los términos cuya frecuencia sea igual o mayor a N=50 (Figura 21 y Tabla 122).



Figura 21. Nube de palabras de muestra de expertos.

Tabla 122. TÉRMINOS CON MAYOR PORCENTAJE Y FRECUENCIA DE LA POBLACIÓN DE EXPERTOS.

<i>TÉRMINO</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>emocional</b>	110	21,48%
<b>educación</b>	107	20,90%
<b>infantil</b>	55	10,74%
<b>etapa</b>	46	8,98%
<b>emociones</b>	33	6,45%
<b>salud</b>	18	3,52%
<b>emoción</b>	15	2,93%
<b>resultados</b>	14	2,73%
<b>desarrollo</b>	12	2,34%
<b>importancia</b>	12	2,34%
<b>consciente</b>	11	2,15%
<b>familia</b>	10	1,95%
<b>ayuda</b>	9	1,76%
<b>convivencia</b>	9	1,76%
<b>expertos</b>	9	1,76%
<b>inteligencia</b>	9	1,76%
<b>persona</b>	9	1,76%
<b>emocionales</b>	8	1,56%
<b>fines</b>	8	1,56%
<b>mental</b>	8	1,56%

Ejemplificando la frecuencia de los términos y con lo que respecta al término “emocional” destaca la intervención de PAR:EES4:

La importancia radica en el desarrollo evolutivo desde la infancia, del cual forma parte el desarrollo emocional, pero que pocas se da la importancia pedagógica de manera consciente. Debe considerarse que la educación emocional previene futuras consecuencias respecto al tema de la violencia, agresividad y la salud mental.

De igual manera, con lo que respecta al término “educación” es reseñable la aportación de una entrevistada (PAR:EES3) al decir lo siguiente: “Educación no es terapia, por lo tanto existe el riesgo de pensar que el docente es terapeuta y el docente no es terapeuta, es

previsor, es educador, es el que llena la mochila para resolver a posteriori”. En la intervención de este participante se contempla la educación emocional como un reto que no todo docente está preparado para resolver, ya que, según él: “Cuando nos encontramos con dificultades reales, acudimos al terapeuta, por lo tanto, confundir educación emocional con intervención terapéutica sí es un riesgo”.

Finalmente, aludiendo al término “infantil”, destaca la participación de PAR:EES4: “Hay que señalar que dentro de las investigaciones que existen de educación infantil, esta es una de las partes con escasa recolección datos”. Del mismo modo que se ha realizado con la población objeto de estudio referente a los directivos, se presentará un mapa ramificado para analizar con detalle cada una de las categorías resultantes de las entrevistas: (1) “Importancia de la educación emocional en infantil”; (2) “Educación emocional y otras áreas”; y (3) “Actualización de la Educación Emocional”. Se pretende conseguir una comparación general con respecto al grado de aparición en el discurso de las subcategorías que se incorporan dentro de estas 3 principales. Así, es sabido que la categoría que más codificación posee y, por ende, aquella que destaca en el discurso global de los expertos es: “Importancia de la Educación emocional en infantil” (59,43%). Seguidamente, se encuentra la categoría “Educación emocional y otras áreas” (33,02%). Y en último lugar, ha obtenido la menor codificación y presencia en la globalidad del discurso “Actualización de la educación emocional” (7,55%) (Figura 22).



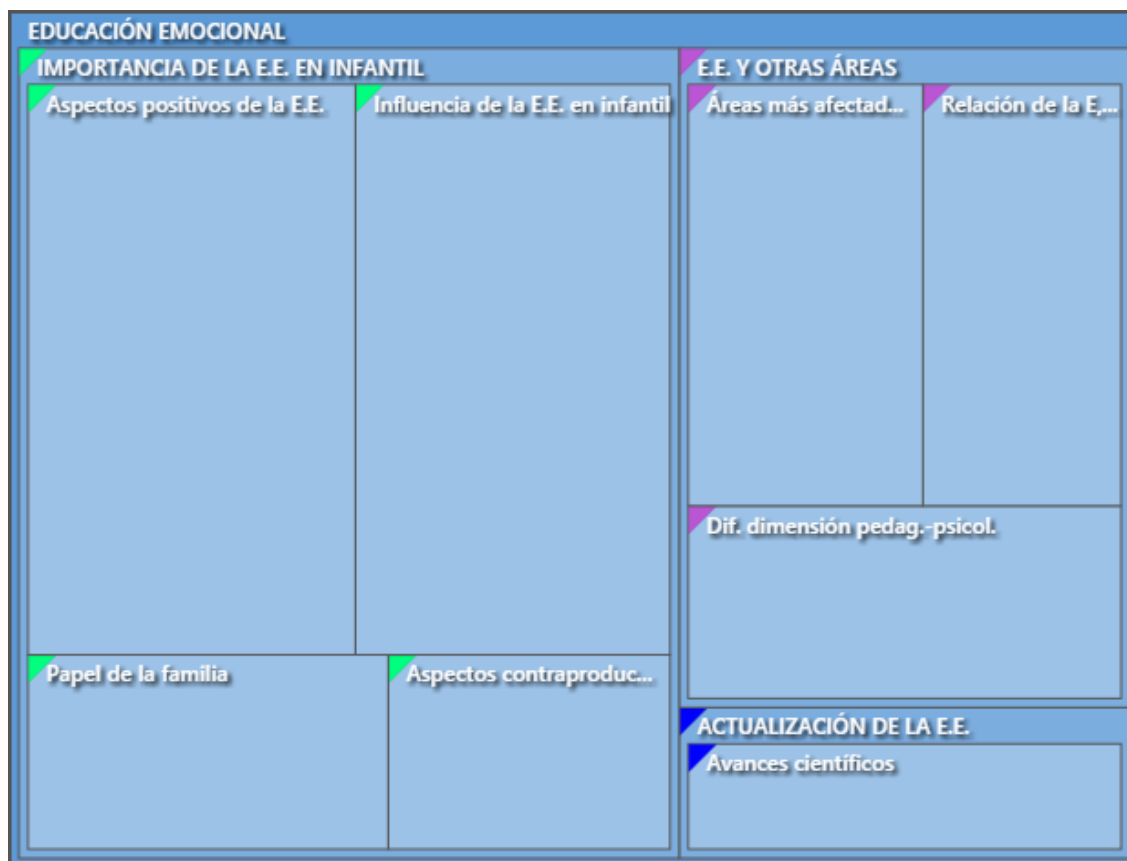


Figura 22. Mapa ramificado de la muestra de expertos.

En primer lugar, tal como se ha indagado en la categoría “*Importancia de la E.E. en infantil*” (ver Figura 23 y Tabla 123), destaca la subcategoría de “*Aspectos positivos de la E.E.*” (N=24; 38,10%). Pues bien, hay participantes que han hecho referencia a esta dimensión con la siguiente intervención, aludiendo a los beneficios que a largo plazo genera la aplicación de una adecuada educación emocional con los infantes PART:EES2:

Pues la investigación lo que muestra que los niños y niñas que tienen 2 o 3 años con los que se trabaja inteligencia emocional en competencias emocionales, cuando tienen 6 años y entran en primaria, obtienen mejores resultados académicos, como por ejemplo en lengua y en matemáticas. Además en aspectos de control de agresividad, son más empáticos más prosociales y más cooperativos.

En segundo lugar y con escasa diferencia, los participantes han dedicado un mayor tiempo a dialogar sobre la “*Influencia de la E.E. en infantil*” (N=23; 36,51%), como la entrevistada PART:EES4 al afirmar que la etapa de infantil es una etapa de prevención de conductas de riesgo futuras:

Debe considerarse que la educación emocional en la etapa infantil, previene futuras consecuencias respecto al tema de la violencia, agresividad y la salud mental. Desde dicha etapa podrían generarse instrumentos para que los niños puedan aprender a gestionar sus emociones a través de programas o intervenciones educativas conscientes, y claro está, no tengan consecuencias mayores para su salud física, mental, psicológica y emocional.

Ulteriormente y con mucha diferencia, se encuentra la subcategoría referente al *“Papel de la familia”* (N=9; 14,29%) en relación con la educación emocional. Ejemplificando esta dimensión, destaca la intervención de PART:EES3 al defender contundentemente que la familia es un pilar fundamental en relación a la educación emocional:

Curiosamente el último libro que acabo de publicar lleva por título “La familia, primera escuela de las emociones”. Pienso que el mundo emocional equilibrado se desarrolla en el ser humano a partir del referente, los referentes primarios son tus progenitores, independientemente del tipo de familia del que hablemos.

En menor medida y, consiguientemente en último lugar, se ha hablado sobre la existencia de “Aspectos contraproducentes de la E.E.” (N=7; 11,11%). Se toma como muestra la participación de PART:EES2: “En principio no, no existe ningún tipo de aspecto contraproducente, lo que sí habría que garantizar es que tanto el programa como las personas que lo aplican estén formados adecuadamente”.

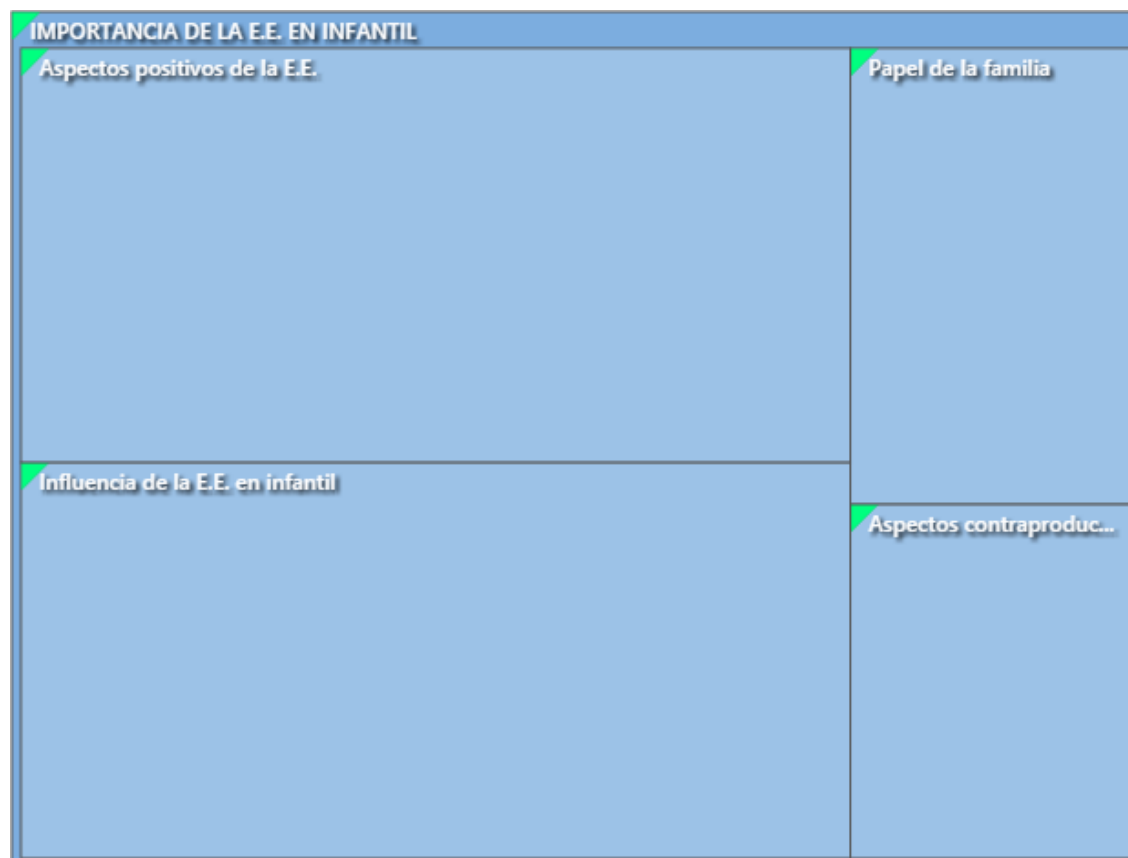


Figura 23. Mapa ramificado de las subcategorías de "Importancia de la E.E. en educación infantil".

Tabla 123. SUBCATEGORÍAS DE "IMPORTANCIA DE LA E.E. EN EDUCACIÓN INFANTIL".

<i>SUBCATEGORÍAS DE "IMPORTANCIA DE LA E.E. EN EDUCACIÓN INFANTIL"</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Importancia de la E.E. en INFANTIL\Aspectos contraproducentes de la E.E.	7	11,11%
Importancia de la E.E. en INFANTIL\Aspectos positivos de la E.E.	24	38,10%
Importancia de la E.E. en INFANTIL\Influencia de la E.E. en infantil	23	36,51%
Importancia de la E.E. en INFANTIL\Papel de la familia	9	14,29%

Referenciando ahora la categoría principal de "E.E. y otras áreas" y las subcategorías que lo componen (Figura 24 y Tabla 125) destaca el tiempo empleado por los participantes para hacer referencia a las "Áreas más afectadas por la E.E.".

A continuación, se presenta un cuadro-resumen de todas las áreas que los participantes han comentado y algunas citas textuales de la misma (Tabla 124).

Tabla 124. TABLA-RESUMEN DE LAS ÁREAS INFLUENCIADAS POR LA E.E.

ÁREAS INFLUENCIADAS POR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
Salud física
Salud mental
Convivencia
Estrategias cognitivas
Estrategias corporales
Área personal
Área social
Autoconciencia
Autoconocimiento
Publicidad
Ámbito laboral
Menor exclusión social
Prevención de la violencia
Rendimiento académico
Bienestar general

Por su parte, se aprecia cómo se iguala la codificación de los discursos en 2 subcategorías: “Diferencias entre las dimensiones pedagógica y psicológica” y “Relación de la educación emocional con dimensiones personales (SI)” (N=11, 31,43%, respectivamente). Así, haciendo alusión a la primera (“Diferencias entre las dimensiones pedagógica y psicológica”), destaca la participación de PART:EES1 al decir que:

“El modelo psicológico suele basarse en la Psicología Clínica, por lo que es una intervención individualizada más centrada en los problemas y por lo tanto de carácter reactivo. Mientras que el modelo Pedagógico o Psicopedagógico es de intervención grupal más orientado a la prevención y el desarrollo de competencias; por lo tanto, es una intervención proactiva que interviene antes de que surja el problema”.

Con respecto a la subcategoría “Relación de la educación emocional con dimensiones personales”, destaca la conveniencia con la subcategoría “Áreas más afectadas por la educación emocional”, ya que, en esta cuestión, los entrevistados han desarrollado más las áreas que consideran mayoritariamente afectadas por la educación emocional. A modo de ejemplo, destaca la participación de PART:EES2: “La inteligencia emocional protege de

factores como la ansiedad, la depresión y el suicidio, sobre todo en adolescentes”. Cabe destacar que, en ningún momento, los participantes han negado la influencia que tiene o puede llegar a tener la educación emocional para con otras dimensiones vitales de la persona.

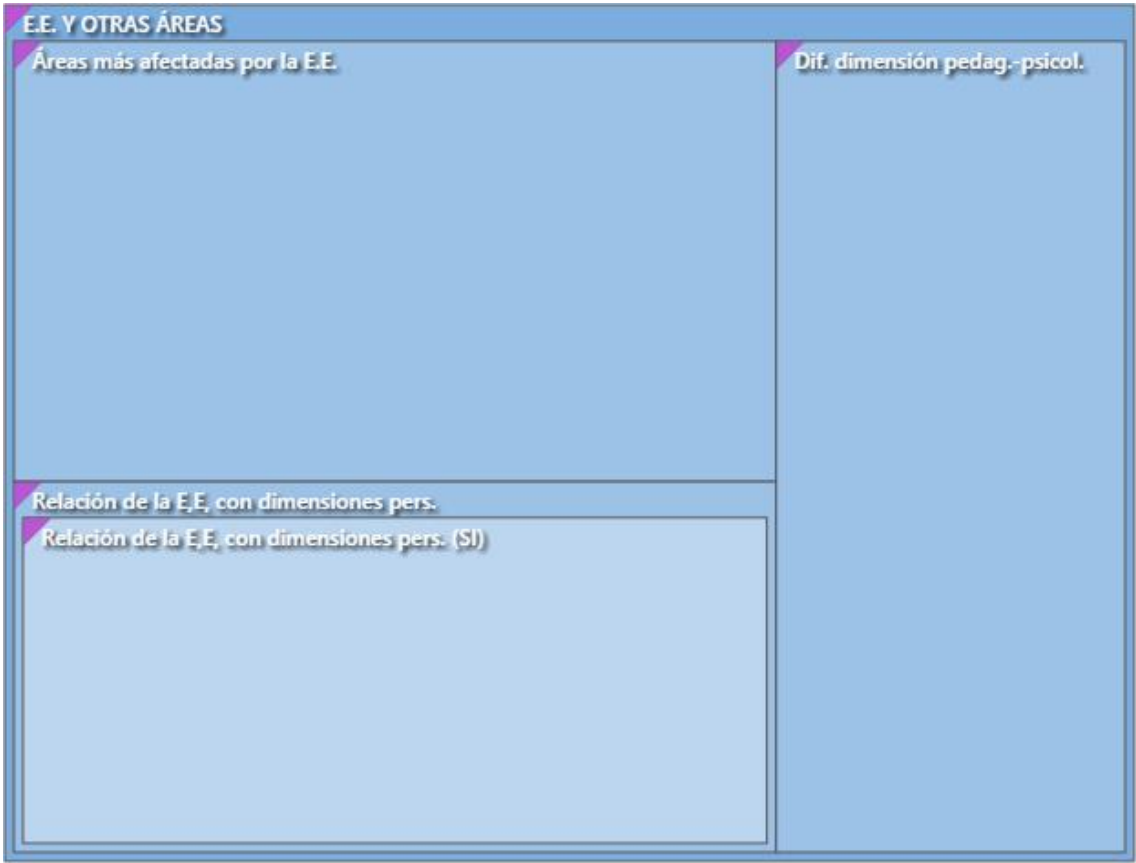


Figura 24. Mapa ramificado "E.E. y otras áreas".

Tabla 125. SUBCATEGORÍAS "E.E. Y OTRAS ÁREAS".

SUBCATEGORÍA “EDUCACIÓN EMOCIONAL Y OTRAS ÁREAS”	N	%
E.E. y otras áreas\Áreas más afectadas por la E.E.	13	37,14%
E.E. y otras áreas\Dif. dimensión pedag.-psicol.	11	31,43%
E.E. y otras áreas\Relación de la E.E. con dimensiones pers.\Relación de la E.E. con dimensiones pers. (SI)	11	31,43%
E.E. y otras áreas\Relación de la E.E. con dimensiones pers.\Relación de la E.E. con dimensiones pers. (NO)	0	0,00%

Para finalizar con la última categoría “Actualización de la educación emocional” (Figura 25 y Tabla 126), únicamente ha surgido una subcategoría que aglutina la totalidad del porcentaje: “Avances científicos” (N=8; 100%). En esta dimensión se centran, sobremanera, en la necesidad de instrumentos validados y fiables en relación con la educación emocional

en infantil, pues aseguran que la técnica de recogida de datos más utilizada en esta etapa es la observación (PART:EES4): “Uno de los puntos a considerar en este aspecto, son los instrumentos de evaluación que tenemos que ir trabajando, porque hasta ahora los que existen en la educación infantil sobre la base de baterías de observación”.

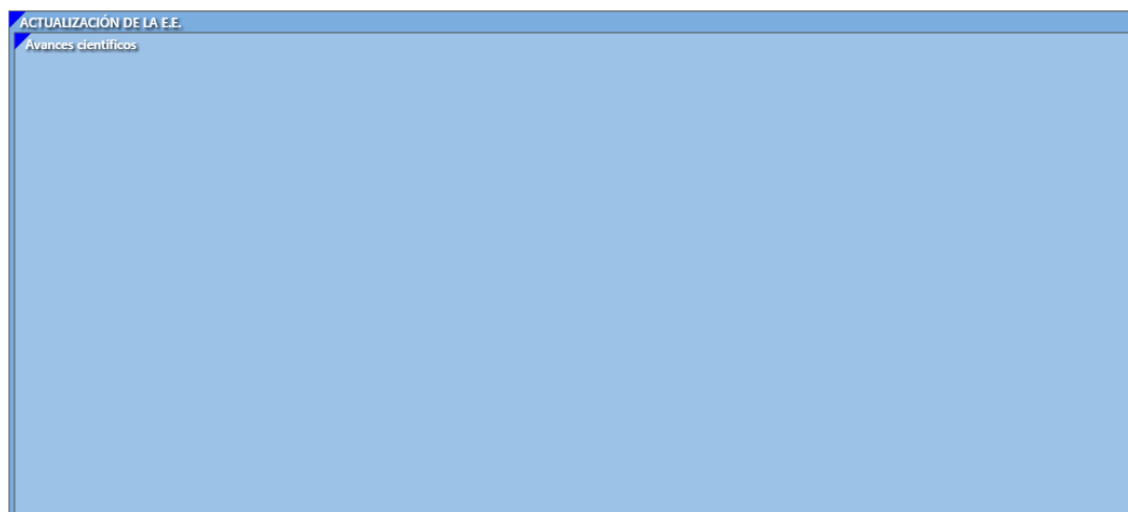


Figura 25. Mapa ramificado actualización de la E.E."

Tabla 126. SUBCATEGORÍAS "ACTUALIZACIÓN DE LA E.E."

SUBCATEGORÍA "ACTUALIZACIÓN DE LA E.E."	N	%
Actualización de la E.E.\Avances científicos	8	100%

En conjunto, con este análisis de contenido temático se ha logrado conocer la dirección y globalidad del discurso, tanto de la población de directivos, como la de expertos. No obstante, es necesario, a través de un análisis de contenido temático, analizar las relaciones existentes entre las temáticas previamente analizadas. Para ello, se mostrarán análisis por conglomerados y una tabla de correlación de Pearson de cada una de las poblaciones por separado:

### 1.3. Análisis de contenido temático de los directivos

Como puede apreciarse en la figura 26, mediante un análisis por conglomerados, se ha dividido el discurso en grupos (*clusters*), incluyendo conceptos o categorías con una mayor similitud entre sí en cada uno de ellos, medidos a través del índice de correlación de Pearson, tomando como referencia aquellas categorías que se relacionan en más de un 0,75 (Tabla 127).

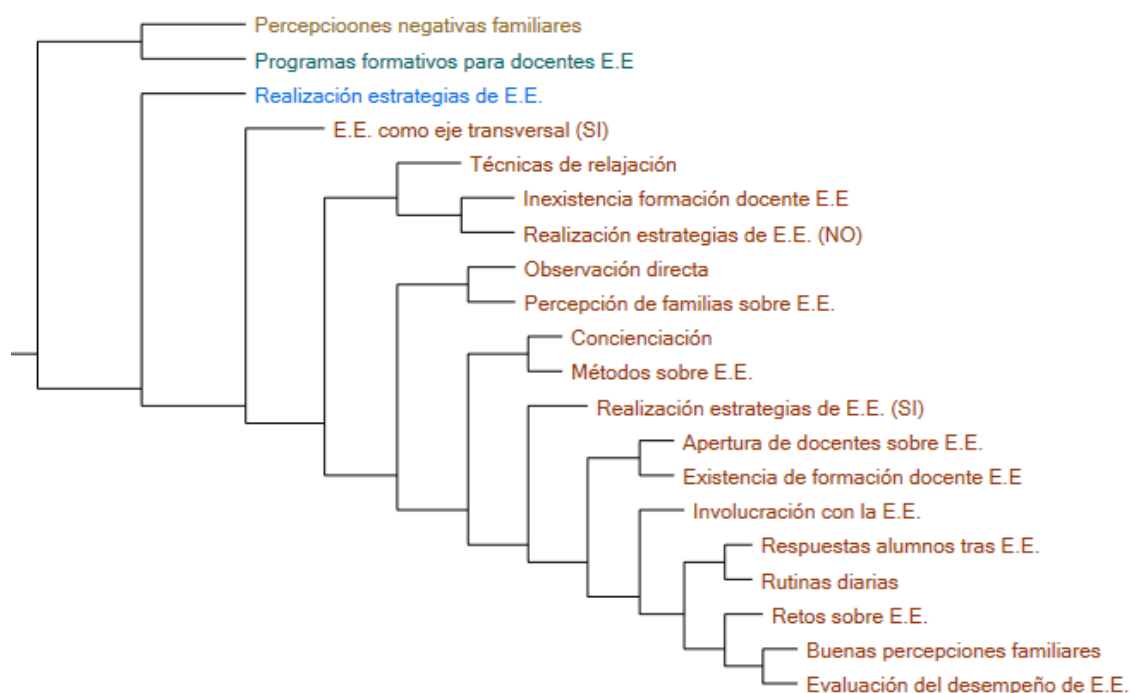


Figura 26. Análisis por conglomerados global de la muestra de directivos.

Tabla 127. ÍNDICE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS CATEGORÍAS CON MAYOR VINCULACIÓN EN LA POBLACIÓN DE DIRECTIVOS.

CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CORRELACIÓN DE PEARSON
<b>Rutinas diarias</b>	Respuestas alumnos tras E.E.	0,883245
<b>Métodos sobre E.E.</b>	Concienciación	0,806476
<b>Existencia de formación docente E.E.</b>	Apertura de docentes sobre E.E.	0,802615
<b>Evaluación del desempeño de E.E.</b>	Buenas percepciones familiares	0,799796
<b>Retos sobre E.E.</b>	Buenas percepciones familiares	0,7869
<b>Rutinas diarias</b>	Buenas percepciones familiares	0,782677
<b>Retos sobre E.E.</b>	Evaluación del desempeño de E.E.	0,760947
<b>Observación directa</b>	Métodos sobre E.E.	0,760489
<b>Rutinas diarias</b>	Retos sobre E.E.	0,757304
<b>Percepción de familias sobre E.E.</b>	Métodos sobre E.E.	0,754017

#### 1.4. Análisis de contenido temático de expertos.

Del mismo modo, en la figura 27 y tabla 128 se pueden observar las categorías más relacionadas entre sí y la intensidad de las mismas:

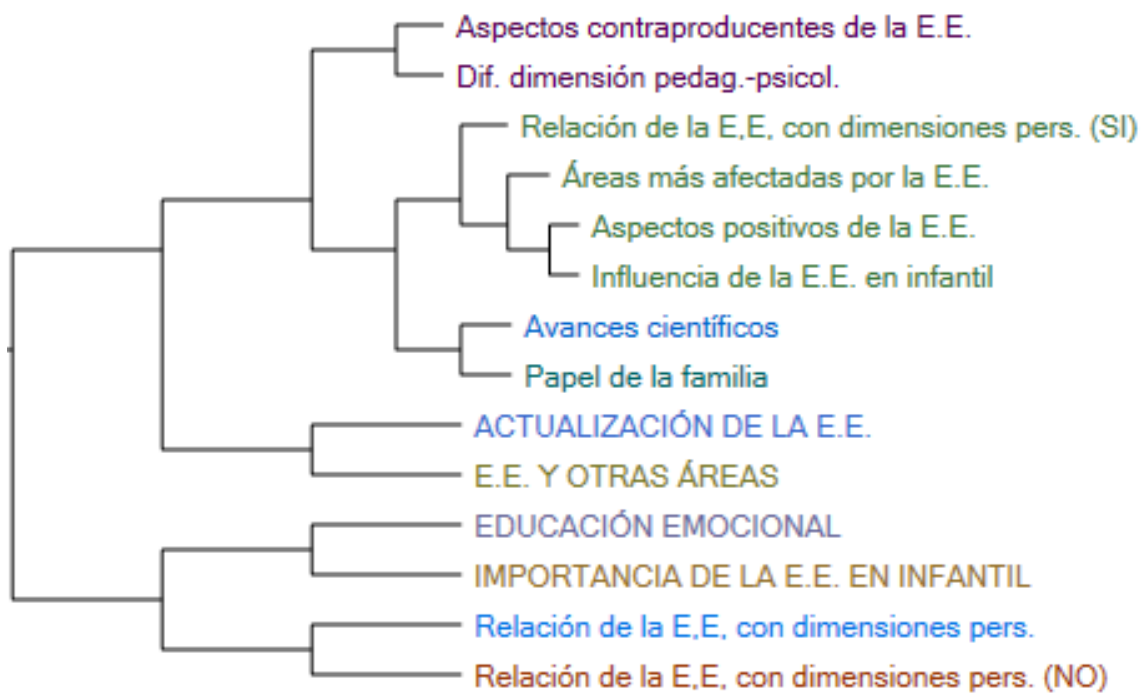


Figura 27. Análisis por conglomerados global de la muestra de expertos.



Tabla 128. ÍNDICE DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS CATEGORÍAS CON MAYOR VINCULACIÓN EN LA MUESTRA DE EXPERTOS.

<i>CATEGORÍA I</i>	<i>CATEGORÍA II</i>	<i>COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON</i>
Influencia de la E.E. en infantil	Aspectos positivos de la E.E.	0,963994
Aspectos positivos de la E.E.	Áreas más afectadas por la E.E.	0,896903
Influencia de la E.E. en infantil	Áreas más afectadas por la E.E.	0,865358
Dif. dimensión pedag.-psicol.	Aspectos positivos de la E.E.	0,850035
Papel de la familia	Aspectos positivos de la E.E.	0,848172
Papel de la familia	Influencia de la E.E. en infantil	0,847733
Relación de la E.E, con dimensiones pers. (SI)	Aspectos positivos de la E.E.	0,83803
Influencia de la E.E. en infantil	Avances científicos	0,831297
Relación de la E.E, con dimensiones pers. (SI)	Influencia de la E.E. en infantil	0,831232
Relación de la E.E, con dimensiones pers. (SI)	Áreas más afectadas por la E.E.	0,822819
Dif. dimensión pedag.-psicol.	Aspectos contraproducentes de la E.E.	0,819978
Influencia de la E.E. en infantil	Dif. dimensión pedag.-psicol.	0,817344
Avances científicos	Aspectos positivos de la E.E.	0,813725
Papel de la familia	Áreas más afectadas por la E.E.	0,812172
Papel de la familia	Avances científicos	0,7935
Dif. dimensión pedag.-psicol.	Áreas más afectadas por la E.E.	0,775012
Dif. dimensión pedag.-psicol.	Avances científicos	0,771393
Papel de la familia	Dif. dimensión pedag.-psicol.	0,766745

## 2. Respuestas a cada una de las cuestiones de investigación a través de un análisis cualitativo de contenido temático.

Una vez en conocimiento de cómo se ha orientado el discurso global, tanto de la población de directivos, como de la población de expertos, y analizar qué categorías están más relacionadas entre sí a través del coeficiente de correlación de Pearson, se pretende dar

respuesta concisa y de manera clarificadora a las cuestiones de investigación sobre las que rige este estudio.

### **2.1. ¿Qué opinión tienen los expertos y directivos de las instituciones educativas de España y Ecuador acerca de la educación en las emociones durante la etapa infantil?**

En el estudio de corte cualitativo no se aprecian grandes diferencias entre la importancia que dan los encuestados de España y Ecuador con respecto a la educación en las emociones en la etapa infantil. Tampoco se han apreciado diferencias entre la percepción de expertos y directivos (no obstante, estos últimos han incidido más en la institución educativa que dirigen; sin embargo, a este ápice se hará referencia en otra cuestión de investigación). Es más, coinciden en la necesidad de incluirlo tanto en el currículo, como de manera transversal en el aula (PAR:DEC1: “Sí, definitivamente debería ser un eje transversal en el currículum infantil”). Si bien es cierto, existe la opinión compartida de la necesidad de diseñar, validar y, posteriormente, aplicar instrumentos sobre educación emocional en educación infantil. Afirman la escasez, e inclusive, la inexistencia de los mismos, defendiendo su área desde el punto de vista de la importancia de la observación. En otras palabras, demandan instrumentos que acompañen la observación directa que supone –dicen- por ahora, la única técnica de recogida de datos con respecto a educación emocional en infantil. En palabras de PART:EES4:

Uno de los puntos a considerar en este aspecto, son los instrumentos de evaluación que tenemos que ir trabajando, porque hasta ahora los que existen en la educación infantil son sobre la base a baterías de observación. Es lógico que en la etapa infantil tienes que observar, no obstante, hay que ir trabajando para generar este tipo de instrumentos, porque gracias a ellos podremos hacer un poco más visible la importancia y el impacto que tiene la educación emocional en los niños y niñas en el día a día, pero que pocas veces recogemos con mayor rigurosidad.

Hay quien asegura que el momento culminante para la conformación de la personalidad del ser humano radica en la etapa de infantil. Por lo tanto, se asegura que la educación emocional juega un papel de suma importancia para la construcción neurológica de la persona (PART:EES3):

La etapa infantil es la más importante de todas las etapas, y evidentemente el aspecto emocional en la construcción de una persona es uno de los 4 pilares (...). Ya que en los primeros años de la vida de una persona, es cuando se construye el autoconcepto. Y el autoconcepto dentro del mundo emocional es la clave para poder tomar decisiones el resto de tu vida. Por tanto, hay que incluirla de forma transversal a la totalidad de la propuesta de enseñanza-aprendizaje que se hace en la etapa infantil.

Destaca también la intervención de PART:EES2 al asegurar que, en la etapa de infantil, las personas son más moldeables y, por ende, incluir de manera eficaz una educación emocional en el aula, podría conllevar múltiples beneficios para con dicha persona.

La educación emocional es considerablemente importante en todas las etapas del sistema educativo pero la investigación muestra que cuando se hace en la etapa, los efectos de los programas se constatan con mayor prontitud, basta con 3 meses para observar beneficios en las mejoras de las habilidades emocionales.

Al haber abierto el debate sobre los beneficios acerca de la inclusión de educación de las emociones en infantil, destaca la participación de PART:EES1:

En la etapa infantil los resultados académicos se relación más con el aspecto de desarrollo personal. Los resultados académicos entendidos como contenidos de las materias académicas, interesan en los niveles superiores. Por lo tanto, la influencia de la educación emocional en la etapa infantil es absolutamente positiva. Pero también en los niveles superiores.

En la misma línea, también se puede observar en el discurso global de los entrevistados, un acuerdo mayoritario sobre la inexistencia de consecuencias contraproducentes derivadas de la aplicación de la educación en y de las emociones en los más pequeños, siempre y cuando los docentes que lo impartan estén formados al respecto y cuyos programas sean válidos y fiables. Cabe subrayar las siguientes aportaciones de los entrevistados:

PART:EES3: La respuesta obvia sería no, pero debería señalarse la importancia de cómo se aplica la educación emocional en la educación.

PART:EES2: En principio no, no existe ningún tipo de aspecto contraproducente, lo que sí habría que garantizar es que tanto el programa como las personas que lo aplican estén formados adecuadamente. Vale la pena hacer hincapié que se deben utilizar programas en los que se hayan comprobado su funcionamiento.

PART:EES1: No se conoce ninguna contraindicación si se hace correctamente. Todo lo contrario, todo son beneficios.

Los participantes también coinciden en la necesaria coordinación familia-escuela ya que el núcleo familiar es el primer agente social donde los niños aprenden las normas sociales y se conforma su personalidad. La cercanía entre infantil-núcleo familiar, hace necesario ese nexo o conexión directa y sistemática, para lograr que los más pequeños crezcan enmarcados en una educación emocional adecuada y disfruten de los beneficios a largo plazo que esto conlleva. PART:EES3:

“Curiosamente el último libro que acabo de publicar lleva por título “La familia, primera escuela de las emociones”. Pienso que el mundo emocional equilibrado se desarrolla en el ser humano a partir del referente, los referentes primarios son tus progenitores, independientemente del tipo de familia del que hablemos. El referente es fundamental, los padres son los que proporcionan seguridad a un niño, los que proporcionan la posibilidad de equivocarte para seguir aprendiendo (...) La mamá y el papá de un niño no son sus amigos, son su mamá y su papá y son su referente y como referente son la clave para el desarrollo del equilibrio emocional”.

Sin embargo, hay quien asegura que es la familia quien no otorga la importancia necesaria a la dimensión de las emociones de sus hijos e hijas:

PAR:DEC1: “Las docentes, todos los días se preocupan por el estado emocional de los niños, están pendientes de cómo está el niño, cómo llegó, si está triste el niño que fue lo que pasó. Todas estas observaciones se les hacen a los padres de familia. Lamentablemente el padre de familia nunca tiene la respuesta acertada porque no le da la importancia debida del estado emocional del niño”.

PAR:DEC2: “Actualmente tenemos muchos problemas en este sentido con la educación emocional de los niños, en vista de que tampoco los padres nos ofrecen la confianza para guiarlos a ellos como familia”.

En suma, en la figura 28 se pueden apreciar de manera ordenada y esquematizada las ideas presentadas en esta primera cuestión de investigación:

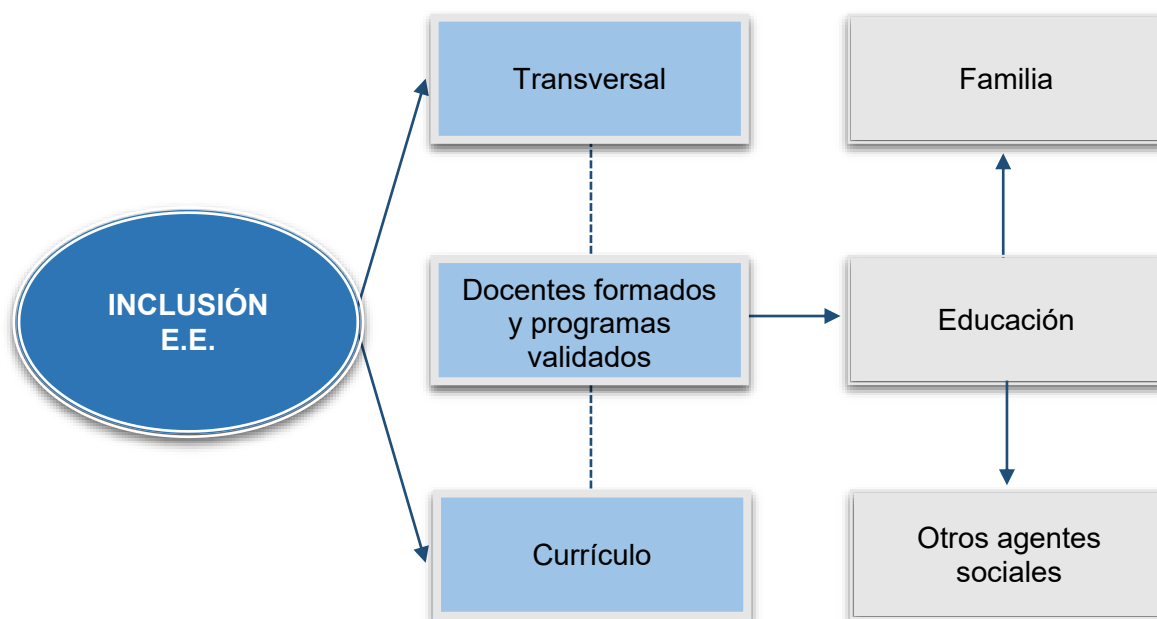


Figura 28. Esquema de las ideas de la cuestión de investigación 1.

Una vez dada la merecida respuesta a la anterior cuestión, nos centraremos en la segunda pregunta de investigación:

## 2.2. ¿Cuáles son las necesidades de los niños de la etapa infantil, en lo que respecta a la educación de sus emociones desde el punto de vista de los expertos y directivos de España y Ecuador?

Es destacable indicar que, no se han apreciado grandes diferencias en cuanto a localidad geográfica se refiere (España y Ecuador) con lo que respecta a las necesidades que observan en los niños, asociándolo a la educación emocional. Si bien es cierto, los entrevistados en calidad de directivos del Ecuador, únicamente han hecho referencia a necesidades de tipo familiar y a la necesidad de adaptación a nuevas situaciones de los más pequeños. Los expertos, docentes en activo y en formación y directivos de España han abarcado más ámbitos que consideran necesarios para con los niños de la etapa de infantil – los cuales se presentarán a continuación-. Aunque no todas las necesidades estén

directamente relacionadas con los niños, algunas de ellas sí lo están de manera indirecta y muy intensamente anexadas a ellos.

Tabla 129. NECESIDADES PERCIBIDAS POR LOS ENTREVISTADOS CON RESPECTO A LA ETAPA INFANTIL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL.

<i>Necesidades percibidas por los entrevistados con respecto a la etapa infantil y educación emocional</i>
a) Cooperación y coparticipación de la familia en programas de E.E.
b) Adaptación a situaciones nuevas, gestión de las emociones y autocontrol.
c) Necesidad de comunicación emocional/vocabulario apropiado.
d) Identificación de las emociones y autoconocimiento.
e) Instrumentos de evaluación.
f) Curiosidad, creatividad y amor.

De manera más exhaustiva, se darán a conocer intervenciones que ejemplifican claramente cada una de esas necesidades percibidas y que se indican en la anterior tabla.

**a) Cooperación y coparticipación de la familia en programas de educación emocional.**

El directivo PAR:DEC1 muestra su preocupación por la escasa importancia que la familia otorga o suele otorgar a la educación emocional para con sus hijos:

Nosotros trabajamos en un ámbito que realmente es preocupante, las familias son diferentes y lastimosamente no se le da la importancia debida a la educación emocional: el cómo te sientes tú como docente, cómo se siente su niño y cómo me siento yo como padre. No consideran el cómo se puede sentir su hijo con una palabra, un gesto o con un grito. Se debería elaborar programas para inculcarles la educación emocional y destacar la importancia de cómo estás emocionalmente.

Por su lado, otra directiva (PAR:DEC2) también centra la atención en la concienciación de la familia con respecto a la educación emocional, tomándolo como una necesidad que los hijos requieren que sea suplida: “Actualmente tenemos muchos problemas en este sentido con la educación emocional de los niños, en vista de que tampoco los padres nos ofrecen la confianza para guiarlos a ellos como familia”. En la misma línea, el experto PART:EES4 no duda en afirmar que:

Un papel considerablemente importante. Las familias son el referente número uno de los niños. Por lo tanto, tienen que ser conocedoras en todo momento del trabajo de la escuela sobre la educación emocional y de qué forma pueden involucrarse ellos para poderlo desarrollar en sus hijos. Es clave dicho involucramiento.

En palabras de otro gran experto en este ámbito, el PART:EES2 centra la atención en la necesidad de coordinación de la siguiente manera: Lo recomendable sería que tanto la escuela como la familia trabajaran de forma coordinada, y que el programa que se estuviere aplicando de inteligencia emocional en competencias socioemocionales en la escuela, los padres fueran copartícipes de ese programa.

Para finalizar, es otra experta (PART:EES3) quien asegura que el equilibrio emocional gira en torno al núcleo familiar a lo largo de los primeros años de vida de las personas: *“Pienso que el mundo emocional equilibrado se desarrolla en el ser humano a partir del referente, los referentes primarios son tus progenitores independientemente del tipo de familia del que hablemos, familia monoparental, me da igual...”*.

**b) Adaptación a situaciones nuevas, gestión de las emociones y autocontrol.**

Atendiendo a la importancia y necesidad de adaptación a la escuela de los más pequeños en sus primeros días de clase, la directora de un centro docente (PAR:DEC2) apunta que:

“En los primeros días, durante la etapa de adaptación, los cambios emocionales producen estrés en los niños, debido a la amenaza que representa para ellos el salir de su núcleo familiar, esto realmente es un desafío para los niños. (...) Este desborde emocional en los niños se ve también influenciado por el nerviosismo y las inseguridades de sus padres, a tal punto que inclusive entre el primer y tercer grado de educación general básica, los niños aún no se autocontrolan y dominan sus emociones. A partir de estos cambios comportamentales originados por estas emociones, surgen etiquetas hacia los niños como la hiperactividad y problemas conductuales”.

En la anterior intervención también se alude a la necesidad de autocontrol de los propios niños y a los, quizás, devastadores diagnósticos clínicos de niños que, únicamente han de adaptarse a una nueva situación a través de la gestión de las emociones. Con afirmaciones

tan acertadas como la directora de una institución educativa (PAR:DEC2), se hace referencia a la notoria necesidad de autocontrol de los más pequeños como un área indudablemente importante para que el menor conviva con salud y atendiendo a las normas sociales:

“Durante el ingreso en la etapa preescolar, se observa en los niños una agresividad descontrolada, no saben gestionar sus emociones adecuadamente, debido a su egocentrismo. Para ellos la agresión física es el factor común para solucionar algún conflicto, inclusive propiciado por sus padres, ya que ellos consideran que la mejor manera de defenderse es atacando físicamente”.

**c) Necesidad de comunicación emocional/Vocabulario adecuado.**

Hay directores y expertos que aseguran que los niños han de conocer y controlar un vocabulario eficaz para dar a conocer cómo se sienten y, por ende, que se comuniquen de manera adecuada tanto con sus iguales como con los adultos. Así, la directora PAR:DES1 declara lo siguiente:

Realmente importante, porque todos somos seres emocionales, y desde edades tempranas estamos educando en diversos aspectos como el área emocional. El transmitir a los niños desde esta etapa la importancia de que ellos expresen sus emociones, llegando a empatizar, incluso que con sus iguales también dialoguen sobre sus emociones, estaríamos sentando las bases de cara a un futuro mejor.

De igual modo, el experto PART:EES4 defiende la importancia del “vocabulario emocional desde esta etapa ayuda a que puedan entender qué les está pasando”. Estas 2 declaraciones se encuentran muy relacionadas con la siguiente categoría en tanto es necesario un vocabulario adecuado para poder identificar cómo te sientes y qué emociones estás viviendo para darlas a conocer a los demás.

**d) Identificación de las emociones y autoconocimiento.**

Ejemplificando la necesidad que poseen los más pequeños en cuanto al apoyo que suponen los docentes con respecto a la ayuda de la identificación de sus propias emociones y las de los demás, basta como muestra el discurso de una entrevistada en calidad de directora (PAR:DES1): “(...) Que ellos se expresen, qué nombren e identifiquen esa emoción, ayudándoles a identificar y expresar las emociones básicas”. De manera más extensa, y vinculando la identificación de las emociones con la gestión de las mismas y la necesaria



tenencia de vocabulario emocional, destaca el testimonio que anteriormente se ha introducido de uno de los expertos entrevistados (PART:EES4):

(...) El vocabulario emocional desde esta etapa ayuda a que puedan entender qué les está pasando. Si se trabaja de forma diaria, se genera un hábito, ayudando a que los niños aprendan a gestionar sus emociones en el momento en el que saben que aquello es aceptado.

Otra de las aportaciones a destacar de este mismo experto (PART:EES4) versa en la necesidad de empatía para que los más pequeños sepan reconocer las emociones en ellos mismos y en los demás: “Que aprendan a identificar sus emociones, verlas en los demás, reconocer, imitar, ser consciente. Por lo tanto, es ir tomando consciencia de esas emociones con la ayuda del adulto”. También es la entrevistada PART:EES4 quien afirma esa necesidad de reconocer las emociones en los demás:

Los niños tienen que ser conscientes de las emociones. Por lo tanto la primera competencia emocional que tenemos que trabajar con los niños y niñas, es la capacidad de que aprendan a identificar sus emociones, verlas en los demás, reconocer, imitar, ser consciente.

#### **e) Instrumentos de evaluación.**

Relacionado de una manera indirecta pero muy precisa, destaca la necesidad de generar instrumentos de evaluación para los y las niñas. De este modo, la observación que se hace en relación con infantil y la educación emocional, se vería más reforzada y su significado y conocimientos aportados serían más consistentes.

Así lo hace ver el experto PART:EES4 con su declaración:

(...) Los instrumentos de evaluación que tenemos que ir trabajando, porque hasta ahora los que existen en educación infantil son sobre la base de batería de observación. Es lógico que en la etapa infantil tienes que observar, no obstante, hay que ir trabajando para generar este tipo de instrumentos, porque gracias a ellos podremos hacer un poco más visible la importancia y el impacto que tiene la educación emocional en los niños y niñas en el día a día, pero que pocas veces recogemos con mayor rigurosidad.

**f) Desarrollo de la curiosidad, creatividad y del amor.**

Cabe destacar la aportación que hace la experta PART:EES3, haciendo alusión a la neuroeducación de Francisco Mora, quien cita la necesidad de que los niños desarrollen los sentidos y la curiosidad de manera que se fomente la creatividad y el amor de los mismos:

Francisco Mora que recoge muy bien en su libro “Neuroeducación”, cuando habla de los sentidos, cuando habla de la curiosidad, cuando habla de la importancia de permitir el desarrollo desde la admiración, desde la contemplación, cuando habla de la necesidad de que el niño huela la flor, y no se la estudie en el libro de texto. Es realmente el sentido común un gran avance de la neurociencia. Francisco Mora dice que solo se aprende aquello que se ama, esto lo decía mi abuelo que no sabía leer, solamente que Francisco Mora ha puesto las bases científicas del sentido común y de la sabiduría de los abuelos y de la sabiduría popular.

Pues bien, con estas 6 categorías se da respuesta a las necesidades que los entrevistados consideran que se presentan en los niños y las niñas en la etapa de infantil en relación con la educación emocional.

**2.3. ¿Cuáles son las consecuencias de tratar las emociones de manera eficaz en la etapa infantil?**

Esta pregunta de investigación guarda notoria relación con la primera de ellas, por lo que se puede aplicar lo expuesto en la cuestión 3.3., en la 3.1., y viceversa. Las consecuencias o beneficios derivados de una educación emocional adecuada se observan de manera explícita en las áreas vitales que más se ven influidas desde la educación emocional.

**Área personal y social:**

PART:EES4:

El área evidentemente más impactante es el área personal y social. Cuando tú trabajas la educación emocional en los niños, ellos se abren mucho más a conocer a los demás. Esto produce un impacto al constatar cómo cambian las relaciones humanas y de cómo el niño tiene la capacidad de conocerse mejor.

**Autoconsciencia y autoconocimiento:**

PART:EES4: “(...) Y es a través del lenguaje que te ayuda a que seas consciente de tus emociones hacia los demás y de ellos hacia ti”.

**Publicidad:**

PART:EES3: “La publicidad, que consiste en venderme lo que no necesito, creando la necesidad de tenerlo desde la imaginación y la emoción”.

**Salud física y mental:**

PART:EES2: “Considero que son vitales para la salud física y mental.”

**Ámbito laboral:**

PART:EES2: “Por ejemplo, los adolescentes que reciben formación en inteligencia emocional tienen mayor probabilidad de encontrar empleo con un mejor salario. Ciertamente los niños con inteligencia emocional, cuando llegan a la adultez obtienen salarios más altos (...)”.

**Menor exclusión social:**

PART:EES2: “(...) Los niños con inteligencia emocional (...) tienen menos problemas con la justicia, menos conflictos y son más prudentes.

**Prevención de conductas de riesgo y fomento de factores de protección:**

PART:EES1: “Es un factor de prevención de violencia y comportamientos de riesgo, así como un elemento importante para la convivencia y el bienestar”.

**Estrategias cognitivas y corporales:**

PART:EES4: “Es importante el saber canalizar las emociones intensas, y de qué tipo de estrategias desarrollamos ante dicha emoción. Si son más de tipo cognitiva, corporales, o la combinación de ambas (...)”.

**Convivencia:**

PART:EES4: “Por lo tanto, la forma en que gestionamos nuestras emociones tiene un impacto en la convivencia”.

En suma, se puede apreciar cómo la inclusión de la educación emocional en el aula y, consecuentemente, en la vida de los niños, genera –según los encuestados- beneficios a corto y largo plazo en el *continuo vital* del ser humano. Una manera de visualizar y relacionar todo lo descrito dentro de esta cuestión de investigación y la pregunta investigativa 1 sería la siguiente (Figura 29):

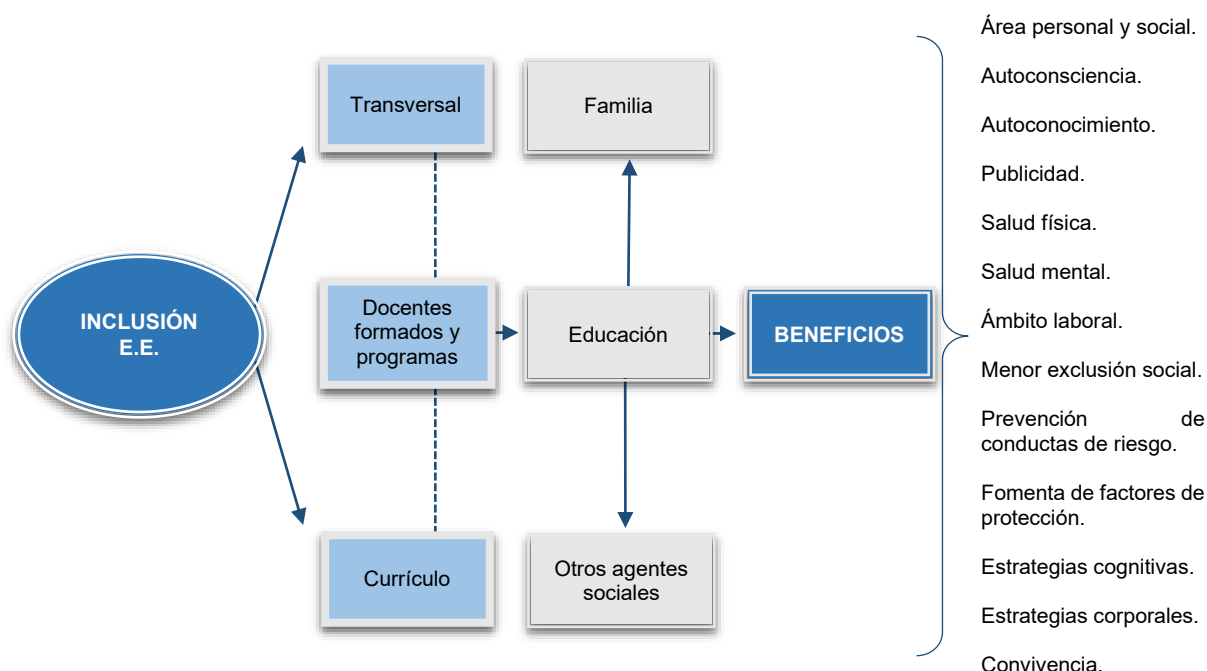


Figura 29. Esquema-Resumen de la pregunta de investigación 1 y 3.

#### 2.4. ¿Los directivos, docentes en activo y en formación de la etapa infantil de España y Ecuador cuentan con algún programa o guía para educar en las emociones?

PAR:DEC2 asegura que no cuenta con ningún programa dirigido a docentes para implantar una educación emocional efectiva:

No, realmente no existe un programa en educación emocional dentro de la institución o facilitado por el Ministerio de Educación del Ecuador. Lo único que se ha procedido en ciertas ocasiones, es compartir breve información de autores como Gardner o Goleman y sus teorías, pero estas, tampoco se han profundizado.

Así mismo, alude a las posibilidades factibles de incluirlo por la preparación uno de los departamentos: "A pesar de que contamos con un excelente departamento psicológico que posee programas de educando en familia, estos no mencionan ningún aspecto de la inteligencia emocional". Por ello, esta participante considera un reto la inclusión de programas de este tipo para que los docentes estén lo suficientemente formados como para saber educar en las emociones de los y las niñas de infantil. El otro entrevistado ecuatoriano (PAR:DEC1) lamenta y pone de manifiesto la inexistencia de programas al respecto:

Lamentablemente no. Debería de existir un programa de educación emocional e implantarlo en todas las instituciones educativas. Las docentes deben estar emocionalmente preparadas. No todos los seres humanos somos iguales, cada uno tiene un mundo diferente, por lo que, el tener un programa que ayude emocionalmente a las docentes, y no solamente a ellas, sino también a los padres de familia, creo que beneficiaría enormemente en el aprendizaje en general para nuestra institución.

Como añadido a la palpable necesidad de establecer una guía o un plan específico acerca de educación emocional, este participante también hace referencia a los retos que supone esta necesidad: “En nuestra institución este tema es todo un desafío, porque si una docente o familiar no está emocionalmente educado, no puede realizar sus actividades en beneficio de los niños, ya que contagiaría de su estado emocional hacia ellos” (PAR:DEC1).

Ante este desafío educativo y como respuesta al mismo, PAR:DEC1 asegura que los y las docentes incluyen la educación emocional dentro de la cotidianidad y rutinas del aula:

“Nosotros, como educación inicial siempre hacemos una rutina diaria, donde, así como trabajamos el estado del tiempo, también trabajamos nuestro estado emocional: cómo llegamos hoy, si llegamos felices, si estamos tristes, y tratamos de que los niños representen sus emociones con gestos en su rostro”.

Por su lado, en la otra institución analizada, PAR:DEC2 asegura que su método ante este desafío se centra en “hacer sonar una campana como un método para concienciar en los niños este tipo de comportamiento y de esta forma detenerlo” o “se entona alguna canción, con el objetivo de canalizar sus emociones hacia una situación más armoniosa”.

En suma, se hace evidente que para los docentes entrevistados de las instituciones educativas del Ecuador, es necesario el diseño, elaboración e implantación de un programa o guía que sienta las bases de la metodología, para implantar de manera eficaz y correcta una educación emocional de calidad. Centrando la atención ahora en los entrevistados españoles, destaca la intervención de PAR:DEC2, cuando asegura que para la institución donde trabaja es muy importante trabajar las emociones con los alumnos en tanto su desarrollo y maduración sea óptimo. En palabras del participante, se alude lo siguiente: “Nosotros hacemos programas de formación todos los años, no siempre en educación emocional, todo depende de nuestras necesidades. Por ejemplo, acabamos de capacitarnos en educación y había partes que trataba el tema de educación emocional”.

Pues bien, en esta institución se considera la opinión y necesidades de los docentes, que, a la vez, serán retos o temas radicales para ellos hasta el momento. El hecho de que anualmente se realicen jornadas de formación acerca de una temática en concreto es un hecho notoriamente enriquecedor tanto para los propios docentes, como para los alumnos y, por consiguiente, para la calidad de la educación y proceso enseñanza-aprendizaje que se recibe en dicha institución. Si la formación que recibieron es eficaz, puede afirmarse que los docentes de esta institución educativa española, sí que están capacitados para trabajar las emociones con los alumnos de una manera positiva y adecuada. En la misma línea, el otro participante español (PAR:DES1) afirma que se proponen actividades desde los centros de formación pero que, a su juicio, es insuficiente:

En algún momento se han planteado actividades sobre educación emocional desde los centros de formación, no de forma generosa, pero algo se va realizando. La verdad es que nosotras hace 4 años atrás hicimos un seminario sobre educación emocional que lo financiamos con el presupuesto y el nuestro.

Asimismo, los métodos más frecuentes que utilizan en ese centro docente para tratar el tema de la educación emocional también se basa en rutinas:

Nosotros trabajamos a través de las rutinas, que les da seguridad y les permite anticipar lo que va a suceder. Por ejemplo, buscamos un ambiente propicio a través de las asambleas que realizamos durante las mañanas, o también después de la entrada, no sentamos en un corro en el aula para trabajar inteligencia emocional, a través de preguntas de interacción con los niños (PAR:DES1).

En suma, en los docentes de las instituciones educativas de España, se aprecia una mayor concienciación con respecto a la inclusión de la educación emocional en las aulas que en los centros de Ecuador, y, por extensión, una mayor concienciación sobre la formación de la plantilla docente al respecto. Sin embargo, en España se alude a la inclusión de la educación emocional de una manera un tanto tácita, por lo que se puede seguir considerando un reto aparente para los docentes. Es destacable que, por lo general, debido a la inexistencia de un programa al respecto, se sigue el siguiente proceso para la implantación de un método o estrategia de actuación acerca de esta temática (Figura 30):

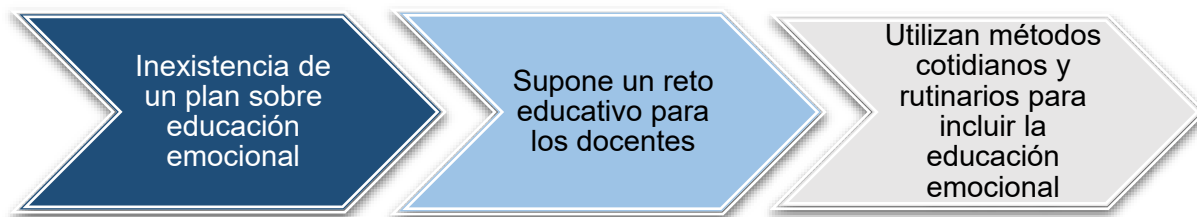


Figura 30. Proceso general de implantación de métodos sobre educación emocional.

Fuente: elaboración propia.

## **2.5. ¿Ha existido alguna preparación previa en la formación de educar las emociones en los niños de la etapa infantil por parte de los directivos, docentes en activos y en formación de España y Ecuador?**

Esta cuestión de investigación se encuentra vinculada lógicamente a la anterior (4. *¿Los directivos, docentes en activo y en formación de la etapa infantil de España y Ecuador cuentan con algún programa o guía para educar en las emociones?*), por lo que las respuestas del anterior interrogante pueden aplicarse a esta y servir de pilares sobre los cuales versarán los siguientes argumentos.

Los directores de las instituciones educativas del Ecuador, afirmaron que no poseen planes o guías acerca de la implantación de educación emocional para con los alumnos, coinciden en que no lideran ninguna estrategia para formar a la plantilla de docentes de la institución educativa que dirigen. PAR:DEC2: “No, en realidad no, porque es un tema que en realidad no hemos podido abarcar, pero sí lo consideramos necesario”. PAR:DEC1: “No. Como mencioné no poseemos ningún programa de educación emocional y lo que hacemos, lo hacemos no con la profundidad requerida, sino que simplemente como una parte de nuestra rutina diaria”. Si bien es cierto, se aprecia conciencia en dicha necesidad educativa y, por lo tanto, lo consideran esencial a tratar en un futuro próximo. Este último participante asegura contener sus emociones negativas como una forma de involucración con el ámbito de la inteligencia emocional en el aula. Dice ser imprescindible para su labor en calidad de director de la institución educativa, el control de las emociones:

Es difícil, pero uno como ser humano debe tratar de contener esas emociones negativas porque eso es lo que transmito a las personas y es como uno se hace conocer a los demás. Creo que es importante controlar las emociones. Las emociones positivas hay que demostrarlas, pero las emociones negativas hay que tratarlas de controlarlas.

Por su lado, la otra directora del Ecuador (PAR:DEC2) entiende que debe apelar por un clima adecuado donde los niños se desarrollen (ratio de alumnos más reducido, actitud de cercanía docente-discente, etc.) como una estrategia necesaria para que los docentes pueden desempeñar el trabajo de las emociones.

El clima donde los niños tienen que estar juega un papel muy importante dentro de lo que es la educación emocional, por lo que siempre trato de promover un clima favorecedor que derive en un buen desenvolvimiento en los niños, por este motivo siempre se ha tratado de tener los espacios adecuados, claro está que sería óptimo no tener tantos niños en aula, pero actualmente tenemos una alta población. También motivo a las docentes a expresar una actitud cálida y de mucha apertura, además de que están constantemente actualizándose en sus conocimientos.

Al no existir planes o guías de educación emocional en el centro docente donde trabaja como directora la participante PAR:DEC2, atestigua como una posible evaluación futura una observación áulica:

Para realizar una evaluación, se debería realizar una observación áulica con los niños y en horas de receso y de cómo ellos están socializando, para poder comparar realmente si los niños han tenido un cambio desde el inicio de su escolarización, como por ejemplo en la etapa de adaptación, y sopesar también si esta etapa se la realizó correctamente o es algo que se hizo a la fuerza.

Desde el centro docente donde PAR:DEC1 es director, se sincera y asegura lo siguiente:

Nos falta mucho por hacer, tanto a los padres de familia como a los niños y a las docentes. Somos seres humanos que nos equivocamos y cometemos errores, pero tratamos que esos errores se conviertan en virtudes y podamos conseguir beneficios no solamente como directivos, sino para toda la comunidad educativa.

Del mismo modo, centrando ahora la atención en los directivos españoles, concretamente en PAR:DES2, asegura que tanto él –en calidad de director-, como el equipo docente, tienen presente en todo momento la educación emocional, pues asegura haber tenido formación al respecto y que se informan a través de bibliografía: “Claro, a través de charlas y cursos, además de apoyo en textos”.



Así, en varias ocasiones confiesa estar muy involucrado con esta temática y, por ende, los docentes de dicha institución educativa también lo están. Por ello afirma que la evaluación de la implantación de la educación emocional en su centro docente es muy satisfactoria. En la misma línea, la participante PAR:DES1 apuesta por la observación como estrategias que lidera dentro del tema de la educación emocional: “Usamos mucho la técnica de la observación, para conocer a los niños, respetar su ritmo, formas de ser y de responder, y a partir de aquí, trabajar la educación emocional”. Asimismo, entiende la educación emocional como una posible llave que encamina a los docentes hacia la calidad de la educación: “Intento trasladar esa idea de que a raíz de la educación emocional es mucho más fácil trabajar. Los niños son más felices y, que en un futuro, lleguen a ser personas realmente emocionales”.

Sin embargo y con mucha sinceridad, confiesa que aún queda mucho camino que recorrer para lograr incluir la educación emocional de una manera más efectiva en las aulas de la institución educativa que dirige. Más concretamente, hace alusión explícita a las administraciones y denota una preocupación por la necesidad de tratar las emociones con los niños: “Realmente queda mucho por hacer y sería necesario que desde las administraciones se dé mayor importancia a este tema en todos los ciclos educativos, y también, para todas las familias y la comunidad educativa en general”.

Como conclusión a esta pregunta de investigación, cabe mencionar que se aprecia una insuficiente evaluación generalizada por parte de todos los participantes. Sin embargo, sí que existen diferencias en cuanto a la preparación previa en la formación de educación emocional en la etapa en infantil entre España y Ecuador. Este último (Ecuador) denota una mayor necesidad de crecimiento y desarrollo de la educación emocional en sus aulas. En cambio, en las instituciones educativas de España, se puede afirmar por parte de los entrevistados, que se están sentando las bases a través de una concienciación crítica acerca de los beneficios que se adhieren de la educación emocional en el desarrollo y maduración de la personalidad de los niños; sin embargo, también hay mucho trabajo por delante en dichas instituciones educativas.

**CAPÍTULO VIII**  
**CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE**  
**INVESTIGACIÓN**

*“La educación no es la preparación para la vida. La educación es la vida en sí misma”*

John Dewey

## CONCLUSIONES

La presente investigación nació con la finalidad de contribuir a la educación infantil, tanto en la de España como en la de Ecuador, sobre la base de los efectos de la inteligencia emocional en los niños, y su aplicación por parte de directivos y docentes en los salones de clases, claro está, sin menoscabar la importancia del desarrollo cognitivo. En vistas a considerar, por parte de la comunidad educativa, la necesaria relación simbiótica de corazón y mente que proporcione una visión holística en la conformación de un niño. Además de los beneficios que aporta, al docente y el niño –como también sus familiares-, tanto en lo personal como en lo académico, una formación autoconsciente en inteligencia emocional. Así pues, se concluye afirmando que los objetivos principales planteados a modo de preguntas de investigación en el inicio del proceso respectivo, se han cumplido a lo largo de este trabajo investigativo. La intención global de esta investigación, es la de entender cómo la aplicación de la inteligencia emocional en la educación infantil impacta en el desarrollo académico, personal y social del niño, tanto durante su paso en este nivel, como en los niveles consecuentes en las instituciones educativas de España y Ecuador.

Por otra parte se reconoce también la existencia de diversas limitaciones surgidas a lo largo del proceso de la presente investigación, las mismas que limitan la probabilidad de establecer una generalización íntegra de las conclusiones que se van a exponer a continuación. A modo de resumen, como ya se ha mencionado, acerca de que los objetivos principales del presente trabajo investigativo se han visto cumplidos, el mismo que aporta reflexiones relevantes de cómo la inteligencia emocional influye en la educación infantil, no solamente desde la concepción educativa en el niño, sino también en la formación del docente sobre este tema y el conocimiento para los directivos, como relevante para considerar la aportación y aplicación de dicho tema en la educación infantil. De igual forma cabe mencionar la creación, a modo de propuesta, de un manual específico de información y orientación sobre la inteligencia emocional en la educación infantil, dirigido a directivos y docentes de esta etapa. A continuación y a modo de consulta, se expone las principales fases (Figura 31):

- 1) Primera parte: revisión teórica.
- 2) Segunda parte: investigación empírica desarrollada en 2 fases de estudio, la primera con enfoque cuantitativo y la segunda con enfoque cualitativo.
- 3) Tercera parte: conclusiones.

Dichas fases realizadas durante el proceso de investigación, pretendían comprender la realidad del estado actual de la inteligencia emocional en la educación infantil tanto en España como en Ecuador.

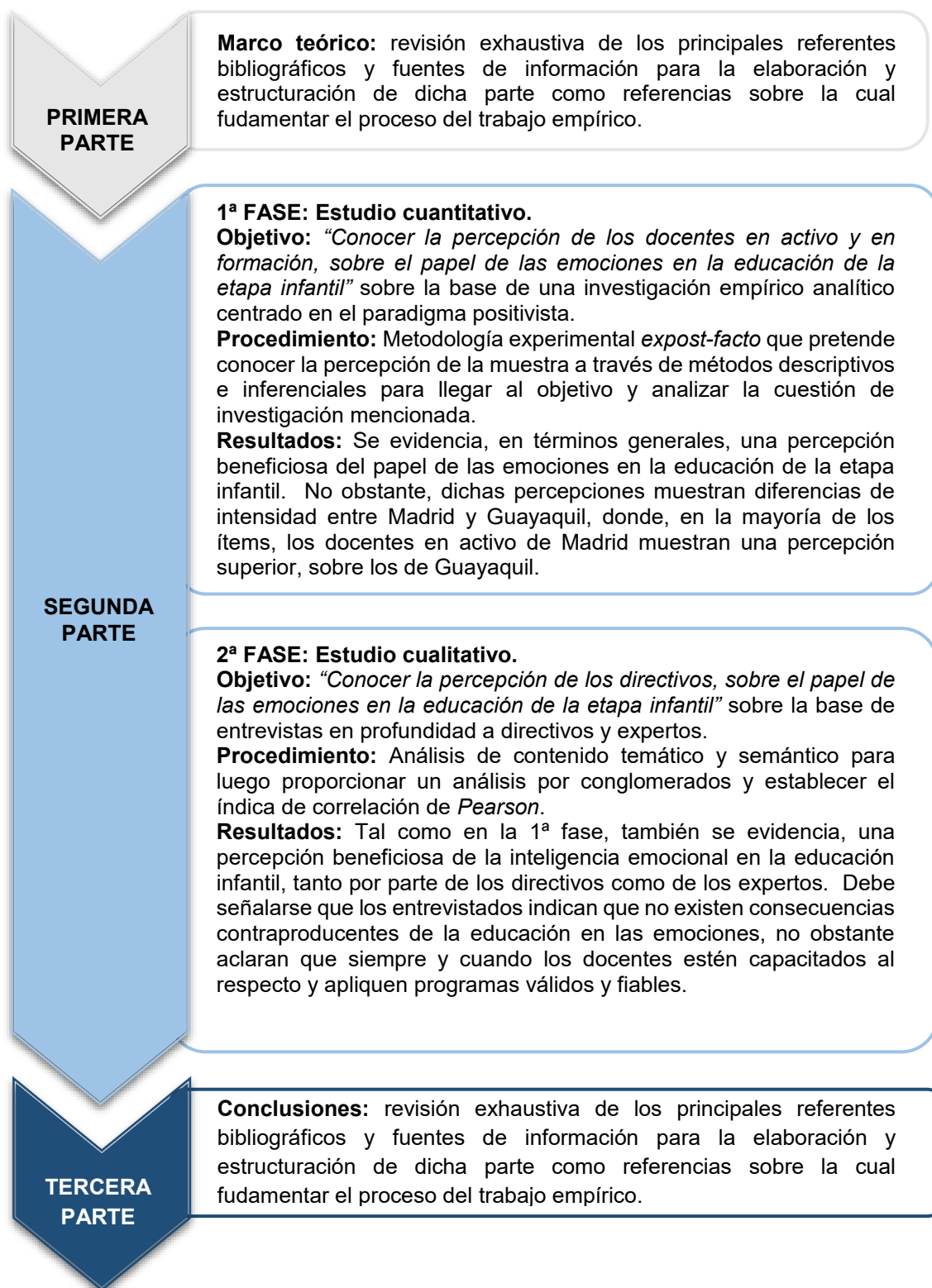


Figura 31. Principales fases del proceso de investigación.

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse en la figura anterior, a partir de una exhaustiva revisión para la fundamentación teórica de la presente investigación acerca de las cuestiones principales sobre el tema objeto de estudio de la misma, se disgregan en 2 fases fundamentales. Luego, con el objetivo de abordar las principales conclusiones obtenidas a lo largo del proceso de investigación de una manera clara y accesible posible, a continuación se detallan las conclusiones obtenidas en cada una de las etapas llevadas a cabo:

➤ **1ª FASE: fase cuantitativa para “Conocer la percepción de los docentes en activo y en formación, sobre el papel de las emociones en la educación de la etapa infantil”.**

La primera fase consiste en el estudio cuantitativo para conocer qué percepción tienen los docentes en activo y en formación tanto de España y Ecuador, acerca del papel de las emociones en la educación de la etapa infantil. Para este propósito se aplicaron 2 cuestionarios de manera independiente y paralela considerando a docentes en formación y docentes en activo, primero en España y luego en Ecuador. Dentro de la muestra participaron un total de 315 docentes, siendo 212 docentes en formación (109 de Madrid y 103 de Guayaquil), y 103 docentes en activo (54 de Madrid y 49 de Guayaquil). El cuestionario de docentes en formación estuvo conformado por 23 preguntas y el de docentes en activo por 27. Ambos cuestionarios estaban estructurados con preguntas cerradas, las cuales incluyeron: preguntas de evaluación, de frecuencia (a veces, siempre, nunca), preguntas de autclasificación (cantidad de tiempo), preguntas de grados de acuerdo y preguntas de valoración (del 1 al 5). Cabe observar que se presentarán en primera instancia conclusiones específicas de cada muestra para luego pasar a conclusiones globales de la misma.

A continuación, desde el enfoque cuantitativo de los docentes en formación de España y Ecuador y las 3 categorías: “Conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional”, “La universidad y la formación en educación emocional” y, “Acerca de su formación docente en educación emocional”, se extraen las siguientes conclusiones:

**1. “Conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional”**

- Los docentes en formación del Ecuador han escuchado hablar más a la sociedad sobre educación emocional que los de Madrid.
- Los docentes en formación del Ecuador afirman en mayor grado que los de Madrid, que para la sociedad la educación emocional es importante para la vida.
- Los docentes en formación del Ecuador tienen tendencia a considerar que la educación emocional despierta más interés en la sociedad que los de Madrid.

- Los docentes en formación del Ecuador tienen tendencia a expresar en mayor medida que los de España la aceptación que tiene la sociedad por la educación emocional.
- Tanto los docentes en formación de España y Ecuador consideran que la educación emocional mejora las relaciones, además reconocen los beneficios que aporta, y expresan que son conscientes de sus emociones sabiéndolas identificarlas y gestionarlas y por último afirman que poseen experiencia en educación emocional.

## **2. “La universidad y la formación en educación emocional”**

- Los docentes en formación del Ecuador muestran ligeramente un mayor nivel que los de España expresando que están *“ni acuerdo ni desacuerdo”* con respecto a que la universidad posee un buen programa de educación emocional con prácticas en la misma, además de que existen constantes capacitaciones en la temática, que se trata en profundidad, también que la universidad facilita muchos recursos para la educación emocional, que los motivan a aprender más sobre la temática, que la educación emocional es primordial en su formación y por último que está constantemente investigando en educación emocional.
- Los docentes en formación del Ecuador expresan ligeramente en mayor medida a diferencia de los de España, que el tema de educación emocional es tratado con mayor frecuencia en sus universidades.
- Los docentes en formación de España afirman en mayor medida que los de Ecuador, que poseen mayor material en sus universidades sobre educación emocional.

## **3. “Acerca de su formación docente en educación emocional”**

- Los docentes en formación de España indican que la última vez que recibieron información acerca de este tema fue en sus clases, a diferencia de los de Ecuador que fue en congresos. Cabe mencionar que en ambos lugares, los docentes en formación estuvieron satisfechos con la información recibida.
- Los docentes en formación de España, a diferencia de los de Ecuador, los primeros afirman que la educación emocional haría que su trabajo sea más eficiente.
- Los docentes en formación del Ecuador están mayoritariamente más satisfechos sobre la formación recibida en educación emocional que los de Madrid.
- Los docentes en formación de España tienen tendencia a considerar en mayor medida que los del Ecuador, que sí existe una diferencia profesional entre un docente formado en educación emocional y otro que no lo esté.
- Tanto los docentes en formación de España y del Ecuador están bastante de acuerdo que la educación emocional haría sentirse seguros en su futuro desarrollo profesional, también que la calidad de su trabajo sería mejor, que sus clases serían más armoniosas, que estarían más motivados para aprender acerca del tema, que la educación emocional es primordial para su formación, además de que se relacionarían mejor con la

comunidad educativa y finalmente que estarían constantemente actualizándose sobre el tema.

Recogiendo lo más importante, del presente estudio de la muestra de docentes en formación de España y Ecuador, se extraen las siguientes conclusiones globales, percibiendo por parte de la muestra en mención que, el papel de las emociones en la educación de la etapa infantil:

- Es considerada relativamente importante para la sociedad por los beneficios que aporta.
- En las enseñanzas universitarias de magisterios de España y Ecuador, según la muestra estudiada, parece incluirse el tema de la educación emocional considerando los recursos que posee y la motivación sobre conocer e investigar más acerca del tema.
- El conocimiento y manejo de este tema produce efectos de mejora a futuro en el desempeño laboral y la calidad de este, redundando en su relación con la comunidad educativa, debido a que este tema es primordial para su formación.
- En Ecuador se presentan valores ligeramente altos en comparación con España, en cuestión a la universidad y el tema de educación emocional.

De la misma forma, con respecto a los docentes en activo de España y Ecuador y las 3 categorías: *“Conocimientos generales de la sociedad sobre educación emocional”*, *“La universidad y la formación en educación emocional”* y, *“Acerca de su formación docente en educación emocional”*, se extraen las siguientes conclusiones:

#### **1. “Los familiares y la educación emocional”**

- Los docentes en activo de España a diferencia que los de Ecuador, indican que han escuchado hablar más a los familiares de los niños sobre el tema de educación emocional.
- Los docentes en activo de España expresan que los familiares otorgan una mayor importancia a la educación emocional de los niños, que los del Ecuador.
- De la misma manera, los docentes en activo de España tienden a considerar que los familiares de los niños muestran mayor interés por la educación emocional que los del Ecuador.
- De igual forma, los docentes en activo de España creen que existe un mayor nivel de aceptación de los familiares hacia la educación emocional, en comparación con los del Ecuador.
- Los docentes en activo del Ecuador se muestran ligeramente con mayor acuerdo que con los de España, quienes evidencian “ni acuerdo ni desacuerdo”, en cuanto a que la educación emocional mejora el desarrollo de los niños, que poseen entrenamiento en educación emocional, además que reconocen el beneficio que aporta la educación

emocional y que saben cómo educar las emociones de sus hijos, también de que están bien informados sobre este tema y que promueven entre sus hijos una educación emocional.

## **2. “La institución educativa y la educación emocional”**

- Los docentes en activo de España muestran un valor superior sobre los de Ecuador, indicando estos primeros que muestran un “ni acuerdo ni desacuerdo” que las instituciones educativas donde laboran poseen un buen programa en educación emocional, que además se estén dando constante capacitaciones en este tema, o que faciliten recursos, promuevan y estimen el tema de educación general como eje central de la formación en los niños.
- Los docentes en activo del Ecuador indican que sus instituciones educativas llevan implantado con mayor tiempo programas de educación emocional que los de España.
- Los docentes en activo de España expresan que su institución educativa posee mayor experiencia en educación emocional que los del Ecuador.
- De la misma forma, los docentes en activo de España evidencian que en sus instituciones educativas se actualiza constantemente en el tema de educación emocional en comparación con los del Ecuador.

## **3. “Acerca de su experiencia docente en educación emocional”**

- Los docentes en activo de España evidencian una mayor experiencia que los del Ecuador.
- Tanto los docentes en activo de España como los del Ecuador, se autoforman de igual manera en este tema, siendo el primer lugar a través del internet, seguido por seminarios y finalmente en libros. No obstante son los docentes en activo del Ecuador quienes se sienten mayormente satisfechos con la información recibida que los de España.
- De igual forma, tanto los docentes en activo de España con los del Ecuador evidencian que este tema es de considerable influencia en su desempeño laboral, no obstante indican que no necesariamente su trabajo sea mejor con el conociendo en educación emocional.
- Los docentes en activo de España expresan una mayor frecuencia de trabajo de la educación emocional en sus clases, a diferencia que los del Ecuador.
- Los docentes en activo del Ecuador indican una mejor preparación en educación emocional en comparación que los de España.
- Los docentes en activo del Ecuador se consideran a sí mismos como más observadores, complicados, escuchadores, cordiales, democráticos, tranquilos y dinámicos en comparación que los de España, siendo estos más ilusionados y enérgicos.
- Los docentes en activo del Ecuador, a diferencia que los de España, están muy de acuerdo que la educación emocional los hace sentir seguros en su desenvolvimiento



profesional, que además de que día a día mejora la calidad de su trabajo actualizándose constantemente, que obtienen resultados satisfactorios, que están mayoritariamente más motivados para investigar sobre el tema y que este es de vital importancia en su profesión, ya que gracias a ello establecen una mejor relación con la comunidad educativa.

- Los docentes en activo de España consideran ligeramente superior que los del Ecuador, de que existe una mayor diferencia entre un docente formado en educación emocional y otro que no lo esté.
- Los docentes en activo de España se sienten mayormente más respaldados en sus clases por la comunidad educativa que los de Guayaquil, acerca de este tema.
- Los docentes en activo del Ecuador evidencian una ligera mayor satisfacción que los de España, con respecto al progreso de los niños al trabajar educación emocional.
- Tanto los docentes en activo de España y Ecuador expresan de manera contundente que es considerable la influencia que ejerce la educación emocional en el desarrollo de los niños.

Una vez más, resumiendo lo más importante, del presente estudio de la muestra de docentes en activo de España y Ecuador, se extraen las siguientes conclusiones globales, percibiendo por parte de la muestra en mención que, el papel de las emociones en la educación de la etapa infantil:

- Es considerada relativamente importante y aceptada por la familia, según la muestra estudiada, mostrando un interés relativo por los beneficios que inciden en el desarrollo de los niños.
- En la institución educativa donde laboran se evidencia experiencia, capacitaciones, recursos y un buen programa en educación emocional.
- Todos los docentes en activo indican que poseen experiencia, preparación y autoformación en educación emocional, trabajándola frecuentemente en sus clases. Y que este conocimiento influye considerablemente en su trabajo y desempeño profesional. Además de que indican que efectivamente poseer este conocimiento marca la diferencia en aquellos docentes que no lo poseen, evidenciando un mayor progreso e influencia en los niños al trabajar dicho tema.
- Cabe observar -como en los docentes en formación- que también existe un aspecto que podría considerarse contradictorio en la percepción de la muestra de docentes en activo del Ecuador a diferencia de la de España, y es que en la primera, aún cuando indican que se actualizan y llevan mayor tiempo implantando programas en educación emocional, además de que consideran una preparación superior sobre este tema y de ser conscientes sobre los beneficios que aporta en su desempeño profesional y laboral,

son los de España quienes tienen mayor experiencia en educación emocional y trabajan más frecuentemente este tema en clase. De la misma forma son los de España quienes indican que se sienten más respaldados y que han escuchado a los familiares hablar más sobre dicho tema, otorgando un mayor interés, aceptación e importancia que los de Ecuador.

➤ **2ª FASE: fase cualitativa para “Conocer la percepción de los expertos y directivos, sobre el papel de las emociones en la educación de la etapa infantil”.**

Esta segunda fase de la investigación se centra en el estudio cualitativo para conocer qué percepción tienen los directivos tanto de España y Ecuador, acerca del papel de las emociones en la educación de la etapa infantil, basado además en entrevistas estructuradas y abiertas a expertos sobre el tema en cuestión. Para este propósito se aplicaron 2 entrevistas de manera independiente y paralela considerando a los directivos y expertos, primero en España y luego en Ecuador. Cabe indicar que en Ecuador no existen al momento expertos en dicho tema, por consiguiente para esta muestra fue considerada solamente la de España. Dentro de la muestra participaron un total de 4 directivos, siendo 2 de España y 2 de Ecuador (Madrid y Guayaquil respectivamente), y 4 expertos, todos de España (Madrid). La entrevista a directivos estaba compuesta por 11 preguntas abiertas y la de expertos por 9.

A continuación, desde el presente enfoque cualitativo, toda vez que se ha conocido cómo se ha orientado el discurso global tanto de los directivos como de los expertos, y de haber analizado qué categorías estás más relacionadas entre sí a través del coeficiente de correlación de Pearson, se procede a establecer las conclusiones sobre la base de las 5 cuestiones de investigación que rigen este estudio:

- 1) *¿Qué opinión tienen los expertos y directivos de las instituciones educativas de España y Ecuador acerca de la educación en las emociones durante la etapa infantil?*
- 2) *¿Cuáles son las necesidades de los niños de la etapa infantil, en lo que respecta a la educación de sus emociones desde el punto de vista de los expertos y directivos, de España y Ecuador?*
- 3) *¿Cuáles son las consecuencias de tratar las emociones de manera eficaz en la etapa infantil, según los expertos y directivos de España y Ecuador?*
- 4) *¿Los directivos de España y Ecuador cuentan con algún programa o guía para educar las emociones?*
- 5) *¿Ha existido alguna preparación previa en la formación de educar las emociones en los niños de la etapa infantil por parte de los directivos de España y Ecuador?*

Así pues, del presente estudio a expertos y directivos de España y Ecuador, según las 5 cuestiones citadas se extraen las siguientes conclusiones:

**1) *Opinión de los expertos y directivos de las instituciones educativas de España y Ecuador acerca de la educación de las emociones en la etapa infantil.***

En el discurso global de los entrevistados, evidencian que la etapa infantil es un periodo culminante para la conformación de la personalidad del ser humano, donde la educación emocional desempeña un rol importante para la construcción neurológica de la persona. Además los entrevistados coinciden en la necesidad de coordinación familia-escuela para que los niños crezcan enmarcados en una educación emocional adecuada y disfruten de los beneficios a largo plazo. Así, no se evidencian diferencias considerables sobre la importancia que dan los participantes de España y Ecuador con respecto a la educación emocional en la etapa infantil. Tampoco se muestran diferencias de percepción de los expertos y directivos. Todos coinciden en la inclusión de la educación emocional tanto en el currículo como de manera transversal en el aula. Cabe destacar que, los entrevistados señalan la necesidad de diseñar, validar y aplicar instrumentos que acompañen a la observación directa para la educación emocional (debido a la escasez de los mismos).

**2) *Necesidades de los niños de la etapa infantil, en lo que respecta a la educación de sus emociones desde el punto de vista de los expertos y directivos, de España y Ecuador.***

Los entrevistados perciben 5 necesidades tanto de manera directa como indirectamente:

- a) Cooperación y coparticipación de la familia en programas de educación emocional.
- b) Adaptación a situaciones nuevas, gestión de las emociones y autocontrol.
- c) Necesidad de comunicación/vocabulario emocional apropiado.
- d) Identificación de las emociones y autonocimiento en los propios niños y en los otros.
- e) Instrumentos de evaluación.
- f) Curiosidad, creatividad y amor.

**3) *Consecuencias de tratar las emociones de manera eficaz en la etapa infantil, según los expertos y directivos de España y Ecuador.***

Los entrevistados indican un acuerdo mayoritario de que es en esta etapa donde las personas tienen una mayor moldeabilidad, por lo tanto incluir de manera eficaz la educación emocional en el aula conlleva múltiples beneficios para el niño a corto y largo plazo en el continuo vital en áreas tales como:

- a) Personal y social.
- b) Autoconsciencia y autoconocimiento.

- c) Publicidad.
- d) Salud física y mental
- e) Ámbito laboral.
- f) Menor exclusión social.
- g) Prevención de conductas de riesgo y fomento de factores de protección.
- h) Estrategias cognitivas y corporales.
- i) Convivencia.

Además no existen consecuencias contraproducentes derivadas de la educación emocional, haciendo hincapié los entrevistados que, siempre y cuando los docentes estén formados al respecto y cuyos programas sean validados y fiables.

**4) *Los directivos de España y Ecuador cuentan con algún programa o guía de educación emocional.***

La presente muestra expresa que no solamente no cuentan con un programa o guía de educación emocional, sino que, indican la necesidad de ello. Cabe indicar que los directivos de España, a diferencia de los de Ecuador, revelan una mayor concienciación con respecto a la inclusión de la educación emocional en las aulas, no obstante, podría considerarse que sigue siendo un reto la inclusión de este tema tanto para los directivos de España como de Ecuador.

**5) *Preparación previa en la formación de educar las emociones en los niños de la etapa infantil por parte de los directivos de España y Ecuador.***

Los directivos del Ecuador afirman que no lideran ninguna estrategia y que tampoco poseen planes o guías acerca de implementación de educación emocional en la etapa infantil. No obstante, los directivos de España, a pesar de que han tenido formación al respecto y que en todo momento tienen presente la educación emocional, confiesan que aún queda mucho camino por recorrer para conseguir la inclusión de la educación emocional de manera más efectiva en las aulas. Esta afirmación contradice a las de los docentes en activo de ambos países, ya que éstos sostienen que en la institución educativa donde laboran sí existe experiencia, capacitaciones, recursos y un programa bueno para la educación emocional.

En conjunto, del presente estudio de la muestra de expertos y directivos tanto de España como de Ecuador, se extraen las siguientes conclusiones globales, percibiendo por parte de la muestra en mención que, el papel de las emociones en la educación de la etapa infantil con respecto a la evaluación generalizada es insuficiente. Además sí se aprecian diferencias en cuanto a la preparación previa en la formación de educación emocional entre España y Ecuador. Este último (Ecuador) evidencia una mayor necesidad de crecimiento y desarrollo de la educación emocional en sus aulas. En cambio en España, aun cuando todavía existe

trabajo por hacer, sí se está sentando las bases hacia una concienciación crítica acerca de los beneficios de este tema en el desarrollo y maduración de la personalidad de los niños.

Recogiendo lo más importante de las 2 fases de la presente investigación, como se puede evidenciar, la percepción de este tema en todas las muestras, es considerada como relativamente necesaria e importante respecto a su presencia en la educación, a pesar de que en España llevan cierto avance en el tema con respecto al Ecuador. Conociendo esta percepción, se pueden esbozar programas o guías de educación emocional de manera flexible, abierta y concisa para que pueda ser ajustado según la realidad y necesidad de cada aula y su contexto. En definitiva, la idea clave es que la educación emocional en la etapa infantil se relacione con la formación y el desarrollo personal y académico de los niños.

Así pues, tal como se destacan en las investigaciones: *PATHS* (Coie, watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure y Long, 1993) y “*A Review of School Climate Research*” (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins, 2013), la educación emocional en la etapa infantil, ayuda a los niños a aumentar sus habilidades de concentración y aprendizaje en beneficio de un mejor desempeño académico, evidenciando que uno de los factores que incide en el éxito del aprendizaje es donde los niños se sienten emocionalmente queridos. También puede fomentar en el área del desarrollo personal su autocontrol, gestión emocional, autoconsciencia y autoconocimiento propio y en los otros, como también en procesos de adaptación a situaciones nuevas (Arda y Ocak, 2012). Incluso produce efectos de prevención de conductas de riesgo, reducción de agresividad, comportamientos disruptivos (Buitrago y Herrera, 2013), fomentando factores de protección y estrategias cognitivas que redunden en una convivencia de comportamientos pro sociales (Greenberg y Kusché, 1998; Kam, Greenber y Kusché, 2004). Consecuentemente y en concordancia con la investigación *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children’s aggression: Results from a cluster randomized trial*”, se deduce que una gestión emocional adecuada en los niños, tiene efectos positivos en la salud mental y física (Johson, 2013).

Hay que destacar lo que indica Simonstein (2007) en relación al discurso global de los entrevistados de la presente investigación, siendo la etapa infantil un período considerablemente importante para la construcción neurológica de un ser humano con sus funciones cerebrales y conexiones neuronales, guardando una estrecha relación con el aprendizaje y la maduración de la personalidad en los niños. Dicha construcción influye en el desarrollo socioemocional del niño permitiéndole establecer relaciones saludables con los demás, ofreciéndole una menor exclusión social, tal como lo demuestran las investigaciones: “*interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas* (Heano y García, 2009), “*Pautas*

*de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*” (Cuervo, 2010) y *“El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia* (Campo, 2014).

Por otra parte, también se debe tener en cuenta el acuerdo mayoritario de los entrevistados en la presente investigación sobre el beneficio de la inteligencia emocional y el ámbito laboral, tal como lo confirman los estudios *“Emotional Intelligence and Employee Performance: An Intervention Based” Experimental Study* (Munir y Azam, 2019) y *La inteligencia emocional y su influencia en la gestión personal y productiva de los microempresarios* (Velásquez, Suárez, Serrano y Yance, 2016), donde se encuentran consecuencias positivas entre la inteligencia emocional, el rendimiento laboral y la ventaja competitiva. Además, Narayana y Narasimham (2018) en su estudio *“Dynamics of Emotional Intelligence and Job Performance”*, revelan que las empresas deben prestar mayor atención a la inteligencia emocional de su fuerza laboral si desean obtener altos rendimientos.

En definitiva, tal como argumentan los entrevistados de la presente investigación y las investigaciones *“The connection between academic and social-emotional learning”* (Elias, 2006); *“The contribution of inhibitory control to preschoolers’ social-emotional competence”* (Rhoades, Greenberg & Domitrovich, 2009); *“What Works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development”* Weissberg & O’Brien, 2004), el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la educación, un aspecto fundamental tanto para el bienestar y la calidad de las relaciones, como para el éxito académico, con consecuencias a corto y largo plazo en la vida personal y profesional de los niños. No obstante, aún queda un camino considerable por recorrer para conseguir la inclusión de la educación emocional en el aula con mayor efectividad, evidenciando su necesidad de crecimiento y desarrollo de dicho tema. Además hay que considerar que este conocimiento en el docente, conllevaría un mayor progreso e influencia en los niños al tratar dicho tema, en concordancia con los estudios *“Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física”* (Alonso, Gea y Yuste, 2013) y *“Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro”* (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011), las mismas que revelan que los docentes tienen menos desarrolladas las competencias emocionales de lo que requiere dicha profesión.

## LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación conlleva una serie de limitaciones de diversa índole, las mismas que impide un alcance íntegro de los objetivos generales del estudio en sí mismo. A continuación,

se detallan los principales problemas resultantes durante el transcurso del presente trabajo investigativo, sobre la base de criterios de clasificación relacionados con su tipo de naturaleza:

- **En relación a la muestra:** las principales limitaciones de la presente investigación con respecto a este ítem, se encuentran estrechamente ligadas a las características de la muestra tomada, aun cuando la muestra de la fase nº 1 (315) podría ser considerada como un muestra considerable para la presente investigación. Así, en primer lugar, se consideraría que el tamaño de las muestras en cualquiera de las fases de la investigación (fase 1 nº=315; fase 2 nº=8) no es representativo en comparación a la población total de los colectivos colaboradores: docentes en formación, docentes en activo (para la fase nº 1), directivos y expertos (para la fase nº 2). Con respecto a la muestra de la fase nº1, se debe considerar el hecho de que se encuentra íntimamente ligado a 2 aspectos a ser tomados en cuenta, por una parte la dificultad de accesibilidad, acopio y aplicación a la muestra y los instrumentos a una muestra que se considere representativa; debido a la considerable existencia de posibles participantes (docentes en formación y en activo) tanto en España como en Ecuador.

Mientras que, por otra parte, hubo solicitudes de colaboración para la administración de instrumentos que no fueron cumplimentados (sobre todo en España) debido a la excesiva carga laboral (docentes en activo) que manifestaron en ese momento los directivos de las instituciones educativas. De igual manera con la muestra de la fase nº 2, no es representativa, ya que por un lado la muestra de directivos (4) fue considerablemente exigua. Así mismo la de expertos (4), sobre esta muestra cabe indicar, como ya se lo había mencionado, en Ecuador no existen expertos sobre el tema en cuestión, lo que podría haber, en caso de, contribuido a la visión del país en cuestión.

- **En relación al cuerpo de la investigación:** tanto el cuerpo de la investigación como los resultados obtenidos se encuentran conducidos principalmente al estado y percepción de la educación emocional de la etapa infantil en la actualidad, tanto en España como en Ecuador. No obstante, por una parte, la visión de la investigación podría haberse enriquecido enormemente si se hubiese considerado a docentes en formación y en activo de universidades donde actualmente se imparte carreras relacionadas al tema de investigación. Por otro lado, si el programa guía propuesto hubiese sido validado, dándole un soporte científico de fiabilidad y validez.

Así mismo, debe considerarse la posible subjetividad presente en la información obtenida por parte de los participantes, en mayor o menor medida, comprensible en los

estudios de corte sociológico con diseño metodológico mixto, lo que conlleva niveles de subjetividad en las dos fases, tornándose a favor de las instituciones educativas donde se aplicaron los instrumentos, sobre todo en Ecuador donde se apreciaron contradicciones.

- **En relación a los instrumentos validados para la recopilación de información:** la intención de los instrumentos en primera instancia, fue la de recopilar información considerada pertinente para la presente investigación, según cada muestra (cuestionarios para docentes en formación, cuestionarios para docentes en activo, entrevistas para directivos y entrevistas para expertos), y aun cuando estos fueron validados por expertos, no se ubicaron instrumentos parecidos que previamente hayan sido aplicados sobre la base de su fiabilidad y validez. Por lo tanto, se hubiere adaptado dichos instrumentos probados, con respecto a los objetivos de la presente investigación.
- **En relación al autor del presente trabajo investigativo:** durante el desarrollo de la presente investigación y, toda vez la finalización de la misma, se ha podido considerar que una investigación de este tipo debería estar compuesta al menos por 3 personas con especialidades que correspondan a: redacción y estilo, metodología investigativa y coordinación general. Debido a que cada aspecto que conlleva una investigación con estas características, debería ser liderado y delegado hacia un experto concerniente al área que la compone. Además de la implicación económica que supone toda investigación, siendo el caso que el autor tuvo que intervernir exclusivamente con todos los gastos que involucran, los mismos que no dejaron de ser onerosos. No obstante, la experiencia de este tipo es realmente enriquecedora y satisfactoria.

En definitiva, a pesar de las diferentes contribuciones que la presente investigación ha podido aportar en el ámbito de la educación emocional en la etapa infantil, diversas limitaciones de heterogéneo origen proceden a que la generalización de las conclusiones obtenidas en las diferentes fases del estudio junto con sus diversas muestras, sea limitada y deba contemplarse y comprenderse siempre de manera flexible, abierta, adaptativa y cautelosa dentro del marco contextual y temporal en el que se encuentra enmarcado el desarrollo de la presente investigación.

## FUTURA LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Toda vez consideradas las conclusiones y limitaciones de la presente investigación, se elabora a continuación una propuesta detallada de futuras líneas de investigación, con la



intención de ahondar y enriquecer con aportaciones científicas de utilidad, sea que estas afirmen, rechacen o consideren alternativas desafiantes e innovadoras para el campo de la investigación en la educación emocional para la etapa infantil. Las siguientes sugerencias que se exponen están propuestas sobre la base de todos los apartados que involucran la presente investigación, a continuación algunas propuestas consideradas:

- Realizar una nueva revisión de los instrumentos de recogida de información aplicados para el presente trabajo de investigación, con la intención de depurar y objetivizar información con mayor especificidad que se desea obtener, durante la aplicación de los mismos.
- Aplicación de instrumentos de recogida de información hacia una muestra más representativa con la intención de generalizar resultados y conclusiones que contemplen la generalización hacia el resto de la población representada por la muestra.
- Proseguir con la validación y fiabilidad del programa guía propuesta para la educación emocional en la etapa infantil tanto en España como Ecuador, mediante su aplicación de las muestras participantes.
- Implementar estudios longitudinales sobre el impacto de la educación emocional en la etapa infantil, sobre la base del programa guía, previamente validado; con la intención de verificar o descartar con mayor profundidad las aseveraciones de la aplicación de la educación emocional en la etapa infantil y los beneficios que aporta a futuro.
- Modificar y sectorizar la aplicación de la educación emocional en la etapa infantil según el contexto cultural sobre la que se introduce dicho tema, con el fin de ahondar el impacto de diversidad cultural sobre la base de su realidad y entorno social.
- Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de la percepción de las muestras involucradas para proyectar posibles alternativas de modificación en cuanto a la implementación y ejecución de programas de educación emocional en la etapa infantil.
- Involucrar a las familias para conocer la percepción diagnóstica, de seguimiento y final ante la aplicación del programa guía de educación emocional en la etapa infantil para establecer sus posibles efectos o indicar procesos de mejora.

**QUINTA PARTE**  
**BIBLIOGRAFÍA, RELACIÓN DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS**

## BIBLIOGRAFÍA.

### A

- Abad, K., Sánchez, M., Crespo, J. y Alvarado, J. (2017). Sistemas de reconocimiento en la robótica social. *Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(3), 332-343.
- Abad, S., Brusasca, M. y Labiano, L. (2009). Neuropsicología infantil y educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(1), 199-216.
- Abarca, M. (2004). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y Práctica* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid, España: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Acosta, J. (2015). *Inteligencia emocional. Desmontando tópicos*. Madrid, España: ESIC.
- Aguada, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid, España: E.O.S.
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C. y Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 20-36.
- Aguirre, A. (27 de junio de 2018). Niños aprenden en casa. *El Universo*.
- Agulló, M. (2003). *La educación emocional en el ciclo medio de primaria: aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, Lleida, España.
- Alighiero, M. (2006). *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500* (9na. ed.). Ciudad de México, México: SIGLO XXI EDITORES.
- Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de psicología*, 19(1), 7-18.
- Alonso, J., Gea, G. y Yuste, J. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 16(1), 97-108.
- Alonso, M. y De Araoz, I. (2011). *El Impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid, España: EDICIONES CINCA.
- Álvarez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral* (tesis doctoral). Universidad de Granadas, Granada, España.
- Amar, J. y Martínez, M. (2011). *Un ambiente imperativo. Un enfoque integral del desarrollo infantil*. Barranquilla, Colombia: FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE.
- Andrés, C. y Gutiez, P. (2018). Oportunidad y continuidad de la educación prenatal. En Herrán, A. de la, Hurtado, M. y García, P. (Coords.), *Educación prenatal y pedagogía*

- prenatal: Nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 25-48). Cali, Colombia: REDIPE.
- Arango, A., Arango, B., Arboleda, R., Bastidas, M., Castro, R., Correa, A. y Zuliani, L. (2000). *Puericultura: El arte de la Crianza*. Bogotá, Colombia: MÉDICA INTERNACIONAL LTDA.
- Araujo, M., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453.
- Araujo, M., Dormal, M., & Schady, N. (February, 2017). Child Care Quality and Child Development. *IDB Working Paper Series*.
- Araújo, U. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. *Educación*, 20(26), 151-163.
- Arda, T., & Ocak, S. (2012). Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies--PATHS Preschool Curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2691-2698.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: TAURUS.
- Arnàiz, V. (2003a). ¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto? *Aula de Innovación Educativa*, 95(122), 36-37.
- Arnàiz, V. (2003b). Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida. *Aula de Innovación Educativa*, 95(122), 37-38.
- Arnàiz, V. (2003c). Diez propuestas para una Pedagogía de la muerte. *Aula de Innovación Educativa*, 95(122), 59-61.
- Arruabarrena, I., & de Paúl, J. (2012). Early Intervention Programs for Children and Families: Theoretical and Empirical Bases Supporting their Social and Economic Efficiency. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 117-127.
- Asencio, A. (2017, junio). ¿Cómo flippear en infantil? *The flipped classroom*.
- Asociación para la Niñez y su Ambiente. (2014). *Tierra de niñas, niños y jóvenes* (1ra. Ed.) [CD-ROM]. Lima, Perú: ANIA.
- Ayuso, M. (2016). *La inteligencia emocional en el trabajo*. (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Segovia, España.

## B

- Bahrassa, N., Syed, M., Su J., & Lee R. (2011). Family conflict and academic performance of first-year Asian American undergraduates. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(4), 415-426.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2013). *Gestión de Políticas y Programas de Desarrollo Infantil Temprano*.

- Bande, B., Fernández-Ferrín, P., Varela, J., & Jaramillo, F. (2015). Emotions and salesperson propensity to leave: The effects of emotional intelligence and resilience. *Industrial Marketing Management*, 44(15), 142-153.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp.1-60). Greenwich, USA: JAI.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Barab, S., & Plucker, J. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165-182.
- Bardanca, A. (2014). En la red: educar en la naturaleza. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(1), 119-123.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada: MULTI-HEALTH SYSTEMS.
- Barrios, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona, España: GEDISA.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia parental*. Barcelona, España: GEDISA.
- Baruj, A. (Ed.). (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Basilio, A y Llopis, M. (2014). Creación de recursos didácticos personalizados en el aula de infantil a través de herramientas TIC. *Fórum de recerca*, 19(53), 337-355.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Battle, R. (2011) ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972(61), 49-54.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9(3), 239-276.
- Bechtoldt, M., & Schneider, V. (2016). Predicting stress from the ability to eavesdrop on feelings: Emotional intelligence and testosterone jointly predict cortisol reactivity. *Emotion*, 16(6), 815-825.
- Belsky, J. (2005). Los Jardines Infantiles y su Impacto en Niños (0-2). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [versión electrónica]. Montreal, CA: Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.

- Benetton, M. y Callegari, C. (2018). La identidad de la infancia desde el siglo XX hasta hoy. Ideología, holocausto judío [Shoá] y nuevos derechos [1]. *hachetetepé revista científica de educación y comunicación* 9(16), 13-28.
- Benítez, J., Fernández-Cabezas, M., L., Fernández, E., Justicia, F., y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y aprendizaje*, 34(3), 337-347.
- Berenbaum, S. (1999). Neuropsychological follow-up in neonatal screening: Issues, methods, and findings. *Acta Paediatrica*, 88(432), 83-87.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *What Is Flipped Learning?* Flipped Learning Network. Washington, DC, USA: ISTE and ASCD.
- Berlinski, S., Flabbi, L. y López, F. (2015). La crianza de los hijos: a favor de la intervención del gobierno. En S. Berlinski y N. Schady (Ed.), *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas* (pp. 1-26). Washington, D.C., Estados Unidos: BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: PEARSON EDUCACIÓN.
- Bertrand, J. (2007). Programas Preescolares: Currículo Efectivo Comentarios sobre Kagan y Kauerz y sobre Schweinhart. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [versión electrónica]. Montreal, CA: Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Bilir, G., Ocak, S., Arda, T., Greenberg, M., & Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children's social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, 54(1), 61-69.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: LA MURALLA.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación* 11(20), 9-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: SÍNTESIS.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y orientación psicopedagógica. En M. L. Sanchiz, M. Martí e I. Cremades. *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*, 23-46.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2016). *Educación emocional* (3a. ed.). Bilbao, España: DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- Bisquerra, R., García, E. y Pérez, J. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: EDITORIAL SÍNTESIS, S.A.

- Blair, C. (2013). Funciones ejecutivas en el salón de clase. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [versión electrónica]. Montreal, CA: ENCICLOPEDIA SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA.
- Blair, R., & Fowler, K. (2008). Moral emotions and moral reasoning from the perspective of affective cognitive neuroscience: A selective review. *European Journal of Developmental Science*, 2(3), 303-322.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2010). *Cómo aprende el cerebro, las claves para la educación*. Barcelona, España: EDITORIAL PLANETA.
- Blanch, J. y Mangas, S. (2017). La colonización psi del discurso educativo. *Foro de educación*, 15(23), 101-120.
- Bless, H. (2000). The interplay of affect and cognition: the mediating role of general knowledge structures. In J. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition* (31-108). Cambridge, UK: UNIVERSITY PRESS.
- Bloom, P. (2013). *Just Babies: The Origins of Good and Evil*. New York, USA: CROWN.
- Bloom, P. (2010, May 5). The Moral Life of Babies. *The New York Times Magazine*.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México, D.F., México: PEARSON.
- Bona, C. (2016). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy* (14a. ed.). Madrid, España: PENGUIN RANDOM HOUSE.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo* (4a. ed.). Barcelona, España: PENGUIN RANDOM HOUSE.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2012). El derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (12)425, 10-15.
- Bonilla, A. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral* (Tesis de pregrado).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO/OREALC.
- Bowlby, J. (1953). *Child Care and the Growth of Love*. London, UK: PENGUIN BOOK.
- Brackett, M., & Caruso, D. (2007). *Emotionally literacy for educators*. North of Carolina, USA: SELMEDIA.
- Brackett, M., & Rivers, S. (2013). Transforming students' lives with social and emotional learning. In R. Pekrun, and L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). New York, USA: TAYLOR AND FRANCIS.

- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M., & Salovey, P. (2012). "Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum". *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., & Leaf, P. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), 1136-1145.
- Brazelton, B. y Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Brewer, S., Zahniser, E., & Conley, C. (2016). Longitudinal impacts of emotion regulation on emerging adults: Variable-and person-centered approaches. *Journal of Applied Development Psychology*, 47(71), 1–12.
- Bristol City Council (2003). *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*.
- Brondino, M., Doderio, G., Gennari, R., Melonio, A., Pasini, M., Raccanello, D., & Torello, S. (2015). Emotions and inclusion in co-design at school: Let's measure them! In T., Mascio, R., Gennari, P., Vittorini & F., De la Prieta, F. (Eds). *Methodologies and intelligent systems for technology enhanced learning* (pp. 1-8). Berlin, German: SPRINGER.
- Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- Brotherson, S., Yamamoto, T., & Acock, A. (2003). Connection and communication in father-child relationships and adolescent child well-being. *Fathering A Journal of Theory Research and Practice about Men as Fathers*, 1(3), 191–214.
- Bruce, J. (Ed.). (2013). Funciones Ejecutivas. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [versión electrónica]. Montreal, CA: ENCICLOPEDIA SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA.
- Bruder, M., & Dunst, C. (2005). Personnel Preparation in Recommended Early Intervention Practices: Degree of Emphasis across Disciplines. *Early Childhood Special Education*, 25(1), 3-14.
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Easton, J., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, USA: UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS.
- Buitrago, R. y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa social. *Pedagogía y currículo*, 4(8), 87-108.
- Butler, E., Lee, T., & Gross, J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific? *Emotion*, 7(1), 30–48.



## C

- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132.
- Cabrera, N., Shannon, J., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k. *Applied Developmental Science*, 11(4), 208-213.
- Cadman, C., & Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of Nursing Management*, 9(6), 321-324.
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195.
- Campbell, F., Ramey, C., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 142-157.
- Campbell, P., & Milbourne, S. (2005). Improving the Quality of Infant-Toddler care Through Professional Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 3-14.
- Campo, L. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79.
- Campos, A. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Lima, Perú: CEREBRUM EDICIONES.
- Camps, V. (2011). *El Gobierno de las emociones*. Barcelona, España: HERDER.
- Cano, J., Pazmín, G., Ospina, V., Castillero, S., Gutiérrez, V., Cine, R., Jiménez, L. y Jaramillo, E. (2017). *Un crimen llamado educación*. [Youtube]. Colombia.
- Cantó, J. Serrano, N. y Hurtado, A. (Mayo del 2016). Tomando en cuenta la neurodidáctica en educación infantil: una experiencia práctica. En J. Maquilón. *VI Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Cantor, J., & Nathanson, A. (1996). Children's Fright Reactions to Television News. *Journal of Communication*, 46(4); 139-152.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España: OCTAEDRO.
- Cardemil, C. y Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

- Carpena, A. (2012). *Com et sents?* Barcelona, España: EUMO.
- Caruso, D., & Wolfe, Ch. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In J. Ciarrochi, J. Forgas y J. Mayer. (Eds), *Emotional intelligence in everyday life*. London, UK: PSYCHOLOGY PRESS.
- Cassidy, D., King, E., Wang, Y., Lower, J., & Kintner-Duffy, V. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care*, 187(11), pp. 1666-1678.
- Castejón, L., González, S., Núñez, J. y González, J. (2008). La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y emociones en la relación educativa. *Revista de educación*, 8(345), 281-299.
- Castillo, J. (Productor). (2016). *Políticas efectivas de desarrollo infantil*. (Curso virtual). Washington D.C., EUA: BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO.
- Catarina, P. (2014). Padres, profesores y pares: Contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(14), 656-666.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coord.), *Familia y desarrollo humano* (225-243). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cejudo, J., López, M. y Rubio, M. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: Su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57.
- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en educación infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*.
- Céspedes, A. (2013). *Educación las emociones. Educación para la vida*. Santiago, Chile: S.A. EDICIONES B.
- Charmandari, E.; Tsigos, C., & Chrousos, G. (2005). Endocrinology of the stress response. *Annual Review of Physiology*, 67(10), 259–284.
- Chavesa, G., Berrocalb, P., Capillac, E., Valadezc, R., Ramosc, B. Salamancac, R. y Querinoc, B. (2004). Dolor postoperatorio e inteligencia emocional. *Rev. Esp. Anesthesiol. Reanim*, 51(2), 75-79.
- Chávez, B. (2010). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños preescolares* (tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Escuela Superior Actopan, Actopan, México.
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In C. Cherniss and D. Goleman, (Ed.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (pp. 27-44). San Francisco, USA: JOSSEY-BASS.

- Cheung, R., Chong, M., Chan, K., & Bun, Ch. (2019). Effects of mother-offspring and father-offspring dynamics on emergin adult´ adjustment: The mediating role of emotion regulation. *PloS One*, 14(2), 1-11.
- Ciarrochi, J., Deane, F., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197–209.
- Cobo, C. (2001). *Ars Moriendi: vivir hasta el final*. Madrid, España: DÍAZ DE SANTOS.
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., Chen, E., & Matthews, K. (2010). Childhood socioeconomic status and adult health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1186(1), 37–55.
- Coie, J., Watt, N., West, S., Hawkins, J., Asarnow, J., Markman, H., Ramey, S., Shure, M., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48(10), 1013–1022.
- Collado, J. (2016). Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible. *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 26(16), 27-46.
- Company, R., Oberst, U. y Sánchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de ira y tristeza. *Boletín de Psicología*, 104(12), 7-36.
- Corvera, E. (2015). *El Arte de Desaprender, la esencia de la bioneuroemoción*. Barcelona, España: El Grano de Mostaza.
- Costa, R. (2013). Family Rituals: Mapping the postmodern family through time, space and emotion. *Journal of Comparative Family Studies*, 44(3), 269-289.
- Côté, S. (2017). Enhancing managerial effectiveness via four core facets of emotional intelligence: Self-awareness, social perception, emotion understanding, and emotion regulation. *Organizational Dynamics*, 46(3), 140-147.
- Crean, H., & Johnson, D. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children´s aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(3), 56-72.
- Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Curbelo, M., Pérez, I., García, L. y Fumero, A. (2006). Inteligencia emocional en policías locales. *Ansiedad y estrés*, 12(2), 463-477.
- Cutillas, V. (2015). *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación*. Murcia, España: EDITUM.
- Cypel, S. (2013, julio). Lo que ocurre en el cerebro de los niños muy pequeños durante el proceso de aprendizaje. *Espacio para la infancia*.

## D

- Dahl, A., & Freda, G. (2017). How young children come to view harming others as wrong: a developmental analysis. In J. Sommerville & J. Decety (Eds), *Social Cognition: Development Across the life Span* (pp. 151-184). New York, USA: ROUTLEDGE.
- Dahl, A., & Killen, M. (2018). A Developmental Perspective on the Origins of Morality in Infancy and Early Childhood. *Frontiers in Psychology*, 9(1736), 1-6.
- Dahl, A., & Kim, L. (2014). Why is it bad o make a mess? Preschoolers' conceptions of pragmatic norms. *Cognitive Development*, 32(17), 12-22.
- Dahl, A. (2015). The Developing Social Context of Infant Helping in Two U.S. Samples. *Child Development*, 86(4), 1080-1093.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid, España: DEBATE.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Madrid, España: CRÍTICA.
- Daniel, S. (1987). *The Interpersonal World of the Infant*. Nueva York, EE.UU.: BASIC BOOKS.
- Danquah, E., & Wireko, T. (2014). The impact of each element of emotional intelligence on customer service delivery: a customer satisfaction perspective. *International Journal of Sales and Marketing Management Research and Development*, 4(2), 9-20.
- De Ajuriaguerra, J. (1983). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona, España: MASSON.
- De la Herrán, A. (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid, España: SAN PABLO.
- De Moya, M. y Rotondaro, F. (2015). La educación infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 1-9.
- De Moya, M., Hernández, J., Hernández, J. y Cózar, R. (2014). Formación en valores en Educación Infantil a través de la Música. *Revista Eufonía: Didáctica de la Música*, 14(63), 7-15.
- De Witt, M. (2016). *The Young Child in Context. A Psycho-Social Perspectives*. Pretoria, South Africa: VAN SCHAIK.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.
- Decety, J., Michalska, K., & Kinzler, K. (2012). The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: a neurodevelopmental study. *Cerebral Cortex*, 22(1), 209-220.
- Del Barrio, M. (2005). *Emociones infantiles*. Madrid, España: PIRÁMIDE.
- Del Carmen, J., Quackenboss, J., & Tulve, N. (2016). Contributions of a Child's Built, Natural, and Social Enviroments to Their General Cognitive Ability: A Systematic Scoping Review. *PLos One*, 11(2), 1-47.

- Del Castillo, J. y Martí, Y. (2007). Lectura, inteligencia emocional y sociedad: reflexiones desde el contexto informacional. *ACIMED*, 16(4), 1-8.
- Del Pino, R. y Aguilar, M. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de administración*, 29(50), 132-141.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., De Oliveira, L., Gresham, F., & Vance, M. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International*, 33(6), 615-630.
- Delgado, B. (2003). *Historia de la infancia* (2da. Ed.). Barcelona, España: ARIEL EDUCACIÓN.
- Delgado, I. (2012). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Madrid, España: PARANINFO.
- Delgado, M. (2016). *Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Delval, J. y Padilla, M. (2003). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (Cos.), *DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL* (125-150). Madrid, España: EDICIONES PIRÁMIDE.
- Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J. C., & Geangu, E. (2010). Emotions and social development in childhood. In P. Smith & C. Hart (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 413-433). Malden, EE.UU.: WILEY-BLACKWELL.
- Depraz, N. (2012). Delimitación de la emoción. Acercamiento a una fenomenología del corazón. *Investigaciones fenomenológicas*, 12(9), 39-68.
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780-793.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(12), 135-168.
- Díaz, F., Madrigal, C., Ríos, P. y Zavala, J. (2004). *Desarrollo humano y calidad, Valores y actitudes*. México D.F., México: EDITORIAL LIMUSA, S.A.
- Diener, E., Kanazawa, S., Suh, E., & Oishi, S. (2015). Why people are in a generally good mood? *Personality and Social Psychology Review*, 19(3), 235-256.
- Díez, A. (2011). Familia y Educación. *Educar(nos)*, 11(56), 5-8.
- Díez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196.

- Dobrin, N., & Kállay, E. (2013). The investigation of the short-term effects of a primary prevention program targeting the development of emotional and social competencies in preschoolers. *Cognition, Brain, Behavior. An interdeisciplinary Journal*, 17(1), 15-34.
- Dodge, D. (2004). Capital Humano, Desarrollo de la Primera Infancia y Crecimiento Económico. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [versión electrónica]. Montreal, CA: ENCICLOPEDIA SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA.
- Domitrovich, C., Cortes, R., & Greenberg, M. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28(7), 67–91.
- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C., & Cortes, R. (1999). Manual for the Preschool PATHS Curriculum. South Deerfield, Massachusetts, USA: CHANNING-BETE COMPANY.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence—A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-372.
- Durkheim, E. (1966). *Education et sociologie*. Paris, France: PUF.
- Durlak, J., & Weissberg, R. (2005, August). A major meta-analysis of positive youth development programs. *Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Washington, DC, USA.
- Durlak, J., & Wissberg, R. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of student's education. *Human development*, 54(1), 1-3.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

## E

- Eastabrook, J., Flynn, J., & Hollesntein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 487-496.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: NARCEA.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 2(327), 31-48.

- Echeita, G. y Verdugo, M. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 5-12.
- Edwards, C. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-14.
- Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista iberoamericana de educación*, 22(2), 119-154.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Gershoff, E., Fabes, R., Shepard, S., Cumberland A., Losoya S., Guthrie, I., & Murphy, B. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Development Psychology*, 37(4), 475-490.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1969). A tool for the analysis of motion picture film or video tape. *American Psychologist*, 24(3), 240-243.
- Ekman, P. (1973). Darwin and cross-cultural studies of facial expression. In P. Ekman (Eds.), *Darwin and facial expression* (pp. 1-83). San Diego, USA: ACADEMIC PRESS.
- Ekman, P. (1976). Movements with Precise Meanings. *Journal of Communication*, 26(3), 14-26.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York, USA: HENRY HOLT.
- Elias, M. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias, & A. Harriett (Eds), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom* (pp. 4-14). Virginia: Corwin Press.
- Elias, M., Parker, S., Kash, V., Weissberg, R., & O'Brien, M. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral education* (pp.1017-1032). New Jersey, USA: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- Elías, M., Tobías, S. y Friedlander, B. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona, España: PLAZA Y JANÉS EDITORES.
- Eming, M. y Fujimoto, G. (2004). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. *Acción Pedagógica*, 13(2), 186-198.
- Emmer, E. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6(1), 65-69.

- Engle, P., Fernald, L., Alderman, H., Beherman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., de Mello, M., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., & Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for Young children in low-income and middle-income countries. *Lancet*, 378(9799), 1339-1353.
- Enríquez, H., Ramos, N., & Esparza, O. (2017). Impact of the Mindful Emotional Intelligence Program on Emotional Regulation in College Students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(1), 39-48.
- Erickson, K., Voss, M., Prakash, R., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., & Wojcicki, T. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 3017-3022.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(11), 85-105.
- Etxebarria, I. (2003). El desarrollo moral. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (Cos.), *DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL* (181-209). Madrid, España: PIRÁMIDE.
- Etxebarria, I. (2009). Las emociones autoconscientes positivas: el orgullo. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.). *Emociones positivas* (pp. 167-180). Madrid, España: PIRÁMIDE.
- European Commision (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. The European platform against poverty and social exclusion: a European framework for social and territorial cohesion*.
- Evans, D. (2000). *Emoción: la ciencia del sentimiento*. Madrid, España: TAURUS.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.

## F

- Fagan, P. (2013). Familia y Educación. *Estudios sobre educación*, 13(25), 167-186.
- Feijoo, P. y Pardo, A. (2003a). Muerte y educación. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 33(3), 51-76.
- Ferenczi, S. (2006). *Obras Completas 1*. Barcelona, España: RBA.
- Fernández, A. (2019). Lenguaje verbal, icónico y emocional adolescente: El caso de Ayotzinapa. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 13(1), 45-67.
- Fernández, C. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 21(21), 133-150.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.



- Fernández, M. y Colom, J. (2011). Análisis de la evolución del concepto de cambio en el desarrollo infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD, Revista de Psicología*, 1(1), 59-68.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en psicología latinoamericana*, 29(1), 98-113.
- Finn, L. y Vandermass-Peeler, M. (2013). La interacción de niños pequeños y sus oportunidades de aprender durante una actividad de cocina con sus padres y hermanos mayores. *Investigación y Práctica de la Niñez Temprana*, 15(1), 1-13.
- Foncubierta, J. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Madrid, España: EDINUMEN.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2009). *Manual para las Escuelas Amigas de la Infancia*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). (2002). *Para la Vida*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2016). *ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2016 Una oportunidad para cada niño*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2001). *Estado Mundial de la Infancia 2001*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2015). *Progreso para la infancia: más allá de los promedios lecciones de los ODM (Nº11)*.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2016). *Autoevaluación de Escuelas de Nivel Inicial. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa – IACE*.
- Forés, A., & Lligoiz, M. (2014). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona, España: UOC.
- Franco, F. (1988). *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid, España: NARCEA EDICIONES.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. (2003). The broaden-and-build theory of positive emotions. En F. A. Huppert, N. Baylis y B. Keverne, B. (eds), *The science of well-being* (pp. 2017-238). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Freud, S. (1980). *El yo y el ello y otros escritos de metapsicología* (4ta. Ed.). Madrid, España: ALIANZA.
- Fuentes, M. (2003). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (Coords.), *Desarrollo Afectivo y Social* (151-180). Madrid, España: PIRÁMIDE.
- Fuerte, K. (2017, julio). Sung-Chul Shin: Investigación interdisciplinaria y las humanidades serán clave en la cuarta revolución industrial. *Observatorio de Innovación Educativa*.

Fundación Telefónica. (2013). *20 Claves Educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*

## G

Garagarza, A., Alonso, I. y Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 40-54.

García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: Introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia, España: LITERA.

García, E. (1991). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 3(2), 25-46.

García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, A. y Ureña, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39(49), 8-13.

García-Carmona, A., Criado, A. y Cañal, P. (2014). Alfabetización científica en la etapa 3-6 años: un análisis de regulación estatal de enseñanzas mínimas. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(2), 131-149.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York, EE.UU.: BASIC BOOKS.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona, España: PAIDÓS.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Got to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.

Gardner, H., Kornhaber, M. y Krechevsky, M. (1993). Abordar el concepto de inteligencia. En H. Gardner (Ed.), *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (243-259). Barcelona, España: PAIDÓS IBÉRICA.

Gaxiola, P. (2005). *La inteligencia emocional en el aula*. Ciudad de México, México: SM.

George, J. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.

Gershon, L. (2017, June 28). The future is emotional. *aeon*.

Giménez-Dasí, M., Fernández, M. y Daniel, M. (2016). *Programa Emociones. Pensando en las emociones. Programa de intervención para Educación Infantil*. Madrid, España: PIRÁMIDE.

Glennon, W. (2013). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona, España: ONIRO.

Golbeck, S. (2002). Modelos de instrucción para la educación en la niñez temprana. *ERIC Digest* 10(14) 1-7.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: KAIRÓS.

- Goleman, D. (2014). *La inteligencia emocional* (24a. ed.). México, DF, México: ZETA.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, USA: HARVARD BUSINESS PRESS.
- Gómez, D., Campos, E., Blanc, F. y Moreno, F. (Productores) (2012). *La educación prohibida*. [Youtube]. Argentina.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. Ciudad de México, México: EL COLEGIO DE MÉXICO.
- González, S., Hada, M. y Sánchez, M. (2017). Los bots como servicio de noticias y de conectividad emocional con las audiencias: el caso de Politibot. *Doxa comunicación*, 4(25), 63-64.
- González, R. y Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid, España: PIRÁMIDE.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptiva en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58.
- Grana, I. y Martín, F. (2010). Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil. En C. Sanchidrián y J. Ruiz (Coords.), *Políticas educativas de educación infantil en la España Actual (1989-2009)* (pp. 373-394). Barcelona, España: GRAÓ.
- Greenberg, M., & Kusché, C. (1998). Preventive intervention for school age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 49-63.
- Greene, J. (2005). Cognitive neuroscience and the structure of the moral mind. In S. Laurence, P. Carruthers & S. Stich (Eds.), *The innate mind: Structure and contents*, (pp. 338-352). New York, USA: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- Gros, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J., & John O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J., & Levenson, R. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103.
- Grover, C., & Piggott, L. (2013). Disability and Social (In) Security: Emotions, Contradictions of 'INclusion' and Employment and Support Allowance. *Social Policy and Society*, 12(3), 369-380.
- Guillén, J. (2016, septiembre). Aulas inclusivas: reflejo de la neurodiversidad cerebral. *Escuela con cerebro*.

Guillén, J. (2017, septiembre). El tercer profesor: espacios que guían el aprendizaje. *Escuela con cerebro*.

Guillén, J. (2019, mayo). Los siete pilares de una buena salud cerebral (y también educativa). *Escuela con cerebro*.

## H

Häfner, P. (2002). Natur- und Waldkindergarten in Deutschland – eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung (Doktorarbeit). Universität Heidelberg, Heidelberg, Deutschland.

Haidt, J. (2006). *La hipótesis de la felicidad*. Barcelona, España: GEDISA.

Hamlin, J. (2013). Moral judgment and action in preverbal infants and toddlers: evidence for an innate moral core. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 186-193.

Hamlin, J., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450(7169), 557.

Hammond, S., Al-Jbouri, E., Edwards, V., & Feltham, L. (2017). Infant helping in the first year of life: Parents' recollection of infants' earliest prosocial behaviors. *Infant Behavior and Development*, 47(17), 54-57.

Hansen, K., Lloyd, J., & Stough, C. (2009). Emotional intelligence and clinical disorders. In *Assessing emotional intelligence* (pp. 219-237). Boston, EE.UU.: SPRINGER.

Hatfield, E., Cacioppo, J., & Rapson, R. (1993). Emotional contagion. *Current directions in psychological science*, 2(3), 96-100.

Head Start. (2014). *Understanding Family Engagement Outcomes: Family Engagement and School Readiness*. Washington, D.C., EU.: OFFICE OF HEAD START NATIONAL CENTERS.

Head Start. (2015). *Dominio 7: Métodos de aprendizaje*. Washington, D.C., EU.: OFFICE OF HEAD START NATIONAL CENTERS.

Heckman, J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.

Heckman, J., & Masterov, D. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29(3), 446–493.

Heckman, J. (2010, marzo). Invertir en la primera infancia. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*.

Heddy, B., Danielson, R., Sinatra, G., & Graham, J. (2017). Modifying knowledge, emotions, and attitudes regarding genetically modified foods. *The Journal of Experimental Education*, 85(3), 513-533.

Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.

- Hepach, R., Vaish, A., & Tomasello, M. (2013). Young children sympathize less in response to unjustified emotional distress. *Developmental psychology*, 49(6), 1132-1138.
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-74.
- Hermosilla, B. (2011). Currículum y Educación Preescolar. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 19(2), 357-372.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, España: EDITORIAL UNIVERSITAS.
- Herrán, A. de la, Hurtado, M. y García, P. (2018). *Educación prenatal y pedagogía prenatal: nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Cali, Colombia: REDIPE.
- Hess, U., & Borugoeis, P. (2010). You smile-I smile: Emotion expression in social interaction. *Biological Psychology*, 84, 514-520.
- Hettich, P. (2000). *Transition processes from college to career*. Washington, USA: APA.
- Hewes, J. (2006). *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Ontario, Canada: EARLY CHILDHOOD LEARNING KNOWLEDGE.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York, USA: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Hoffner, C., & Heafner, M. (1994). Children's News Interest during the Gulf War: The Role of Negative Affect. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 38(2), 193-204.
- Howard-Jones P., Demetriou, S., Bogacz, R., Yoo, J., & Leonards, U. (2011). Toward a science of learning games. *Mind, Brain and Education* 5(1), 33-41.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação*, 35(1), 15-23.
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., & Calam, R. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of school psychology*, 58, 73-89.

## I

- Ibarrola, B. (2016). *Aprendizaje emocionante* (3ra. ed.). Madrid, España: SM.
- Igarashi, T., Komaki, G., Lane, R., Moriguchi, Y., Nishimura, H., Arakawa, H., Gondo, M., Teresawa, Y., Sullivan C., & Maeda, M. (2011). The reliability and validity of the Japanese version of the Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS-J). *Biopsychosocial Medicine*, 5(1), 2-9.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, Á. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 177-211.

Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 9(4), 480–487.

Izquierdo, M. (2013). La química ¿emociona? En: V. Mellado, L. Blanco, A. Borrachero, J. Cárdenas (Eds.), *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas*. Badajoz, España: DEPROFE.

## J

Jacott, L., & Maldonado, A. (2006). The 'Centros Concertados' in Spain, Parental Demand and Implications for Equity. *European Journal of Education* 41(1), 97-111.

Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar afectan el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos* 28(18), 193-204.

Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos* 29(67), 115-126.

Jiménez, M., Jareño, D y El-Habib, D. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(16), 19-44.

John, O., & Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1333.

Johnston, M., & Krettenauer, T. (2011). Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti- and prosocial behavior in adolescence: A case for mediation? *European Journal for Developmental Psychology*, 8(2), 228-243.

Jones, S., & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies. Social policy report. *Society for research in child development*, 26(4), 1-33.

Joseph, D., & Newman, D. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.

Joseph, D., Jin, J., Newman, D., & O'Boyle, E. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A metaanalytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298-342.

Jung, H., & Yoon, H. (2012). The effects of emotional intelligence on counterproductive work behaviours and organisational citizenship behaviours among food and beverage employees in a deluxe hotel. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 369-378.

Justis, O., Almestro, S. y Silva, O. (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 109-125.

## K

Kagan, J. (2008). In defense of qualitative changes in development. *Child Development*, 79(6), 1606-1624.

Kahn, P. (1992). Children's obligatory and discretionary moral judgments. *Child Development*, 63(2): 416-30.

Kalbfleisch, M. (2008). Getting to the heart of the brain: Using cognitive neuroscience to explore the nature of human ability and performance. *Roeper Review*, 30(3), 162-170.

Kalvin, C., Bierman, K. y Erath, S. (2015). Programas de prevención e intervención para promover relaciones entre pares positivas en la infancia temprana. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [versión electrónica]. Montreal, CA: ENCICLOPEDIA SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA.

Kam, C., Greenberg, M., & Kusché, C. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (2), 66–78.

Kam, C., Greenberg, M., & Walls, C. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based preventions using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63.

Kam, C., Greenberg, M., & Kusche, C. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(2), 66-78.

Karimi, J. (2014). Effects of emotional intelligence on employee performance in the hotel industry in Kenya. *The International Journal of Business & Management*, 2(12), 6-14.

Killen, M., & Smetana, J. (2015). Origins and development of morality. In M. Lamb (Ed), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 701-749). New York, USA: WILEY BLACKWELL.

Killen, M., Elenbaas, L., & Rutland, A. (2016). Balancing the Fair Treatment of Others While Preserving Group Identity and Autonomy. *Human Development*, 58(4-5), 253-272.

Kochanska, G., Aksan, N., Knaack, A., & Rhines, H. (2004). Maternal parenting and children's conscience: Early security as moderator. *Child Development*, 75(4), 1229–1242.

Kochanska, G., Woodard, J., Kim, S., Koenig, J., Yoon, J., & Barry, R. (2010). Positive socialization mechanisms in secure and insecure parent-child dyads: Two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 998–1009.

- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development – Vol. 2: The Psychology of Moral Development*. San Francisco, USA: HARPER & ROW.
- Kolb, B., & Wishaw, I. (2003). *Fundamentals of Human Neuropsychology (7th. ed.)*. New York. USA.: WORTH PUBLISHERS.
- Kritt, D. (2013, julio). La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca la diferencia. *Espacio para la infancia*.
- Kusché, C., & Greenberg, M. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle, USA: DEVELOPMENTAL RESEARCH AND PROGRAMS.
- Kuschki, A., Drumm, E., Pla Mobarak, M., Tanel, N., Duquis, A., Chau, T., & Anagnostou, E. (2013). Investigating the autonomic nervous system response to anxiety in children with autism spectrum disorders. *PLoS ONE*, 8(4), 1-8.

## L

- La Vanguardia. (2018). *Trabajar capacidad emocional y social en el aula ayuda a bienestar y desarrollo*.
- Lago, J., Pujolás, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando, para enseñar a cooperar: procesos de formación / Asesoramiento para el desarrollo del programa CA / AC. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 17(0), 89-106.
- Lahaye, M., Mikolajczak, M., Rieffe, C., Villanueva, L., Van Broeck, N., Bodart, E., & Luminet, O. (2011). Cross-validation of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in Three Populations. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(5). 418-427.
- Lamb, M. (2010). *The role of the father in child development (5th. ed)*. New Jersey, USA: JOHN WILEY & SONS INC.
- Lantieri, L. (2016). *Inteligencia emocional infantil y juvenil (9na. ed.)*. Madrid, España: PENGUIN RANDOM HOUSE.
- Larrañeta, A. (5 de noviembre del 2015). Boom de la educación con pedagogías alternativas. *20 Minutos*.
- Larsen, J., Vermulst, A., Geenen, R., van Middendorp, H., English, T., Gross, J., Ha, T., Evers, C., & Engels, R. (2013). Emotion regulation in adolescence: A prospective study of expressive suppression and depressive symptoms. *The Journal of Early Adolescence*, 33(2), 184–200.
- Larsen, R., Diener, E., & Cropanzano, R. (1987). Cognitive operations associated with individual differences in affect intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 767-774.
- Lau, P., & Wu, P. (2012). Emotional competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, 12(89), 1-8.



- Lawton, M., Kleban, M., Rajagopal, D., & Dean, J. (1992). Dimensions of affective experience in three age groups. *Psychology and Aging*, 7(2), 171-184.
- Lazarus, R. (2000). Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. *Biblioteca de psicología Desclée de Brouwer*, 4.
- Lee, R., & Liu, H. (2001). Coping with intergenerational family conflict: Comparison of Asian American, Hispanic, and European American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 410–419.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid, España: MCGRAW-HILL.
- Levin, H. (2012). More than just test scores. *Prospects*, 42(3), 269–284.
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1), 281-297.
- Lieberman, Z., Howard, L., Vasquez, N., & Woodward, A. (2018). Children's expectations about conventional and moral behaviors of ingroup and outgroup members. *Journal of experimental child psychology*, 165(16), 7-18.
- Lincovil, M. (2017, enero). ¿Qué hacen las escuelas más innovadoras del mundo? *Elige Educar*.
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemana, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21(13), 29-58.
- Loeches, A., Carvaja, F., Serrano, J. y Fernández, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: estudios con niños y primates no humanos. *Anales De Psicología*, 20(2), 241-259.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development: Conceptions and Theories*. San Francisco, USA: JOSSEY-BASS.
- Londoño, C. (2017, agosto). La salud mental de los docentes: un agente clave en la educación de las emociones. *eligeeducar*.
- Londoño, C. (2017, agosto). Primero su máscara, después la del niño: un ejemplo perfecto para hablar del bienestar docente. *eligeeducar*.
- Londoño, C. (2017, julio). Así trabajan las emociones en esta escuela rural al sur de Chile. *eligeeducar*.
- Londoño, C. (2017, mayo). 8 cortometrajes animados increíbles para trabajar las emociones. *eligeeducar*.
- Londoño, C. (2018, junio). Biblioterapia: qué es y cómo puede ayudar a los jóvenes a entender sus emociones. *eligeeducar*.
- Lopes, P., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113–118.

- López, F. y Ortiz, M. (2003). El desarrollo del apego durante la infancia. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (Cos.), *Desarrollo Afectivo y Social* (41-65). Madrid, España: PIRÁMIDE.
- López, F., Ortiz, M., Delval, J., Padilla, M., Fuentes, M., Etxebarria, I. y Palacios, J. (2003). Desarrollo afectivo social. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (Cos.), *DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL* (247-261). Madrid, España: PIRÁMIDE.
- López-Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid, España: WOLTERS KLUWER.
- López-Cassà, E. (2016). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En Bisquerra, R. (coord.). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familia* (pp. 71-88). Bilbao, España: DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- Lozano, J., Ballesta, F., & Alcaraz, S. (2011). Software for teaching emotions to students with Autism Spectrum Disorder. *Revista Comunicar*, 18(36), 139-148.
- Lucas, B. y Claxton, G. (2014). *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia Compuesta, Expandible, Práctica, Intuitiva, Distributiva, Social, Estratégica, Ética*. Madrid, España: NARCEA, S.A.
- Lugo-Candelas, C., Harvey, E., Breaux, R., & Herbert, S. (2016). Ethnic differences in the relation between parental emotion socialization and mental health in emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 922–938.
- Lupton, D. (1998). The emotional self. London, UK: SAGE.
- Luzuriaga, L. (1998). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: LOSADA.
- Lyubomirsky, S., Diener, E., & King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.

## M

- Ma, H. (2013). The Moral Development of the Child: An Integrated Model. *Frontiers in Public Health*, 1(57), 1-32.
- Maggi, R., Díaz, F., Madrigal, C., Ríos, P. y Zavala, J. (2004). *Desarrollo humano y calidad: valores y actitudes*. México, D.F., México: LIMUSA.
- Malti, T., & Dys, S. (2015). A developmental perspective on moral emotions. *Topoi. An International Review of Philosophy*, 34(2), 453-459.
- Malti, T., & Latzko, B. (2012). Moral emotions. In V. Ramachandran. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (2nd edition, pp. 644-649). Maryland Heights, USA: ELSEVIER.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80(2), 442-460.

- Manrique, M. (Septiembre de 2003). Del cuidado al desarrollo infantil desde el enfoque de derechos. En B. Londoño (Directora General), *Primera infancia y desarrollo: El desafío de la década*. Foro llevado a cabo en Bogotá, Colombia.
- Mara, J. (2006). The Virtues and Challenges of Traditional African Education. *Journal of Pan African studies* 1(4), 15-24.
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 15(27), 1-4.
- Marina, J. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, España: ANAGRAMA.
- Marina, J. (2010). *La educación del talento*. Barcelona, España: ARIEL.
- Marina, J. (2011). José Antonio Marina: Ponente destacado en el Congreso "El Ser Creativo". *Revista Creatividad y Sociedad*.
- Martínez, A. (2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Praxis*, 9(1), 73-82.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York, USA: HARPER & ROW.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: MIÑO Y DÁVILA EDITORES.
- Mateo, E., Ferrer, L. M., Mazas, B., Hervas, A. y Muñoz, A. (2017). ¿Qué hay dentro de la cueva?: una experiencia multisensorial para trabajar las ciencias con alumnos de Educación Infantil. *Enseñanza de las ciencias*, 74(86), 951-958.
- Matsumoto, D., & Assar, M. (1992). The effects of language on judgments of universal facial expressions of emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 16(2), 85-99.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. (2012). Culture and emotion: The integration of biological and cultural contributions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1), 91-118.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2017). Emotional Intelligence, Health, and Stress. In C. Cooper and J. Campbell, (Ed.), *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp. 312-326). Chichester, UK: WILEY BLACKWELL.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2012). *Emotional intelligence 101*. Nueva York, USA: SPRINGER PUBLISHING COMPANY.
- Mauss, I., Cook, C., Cheng, J., & Gross, J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66(2), 116–124.
- Mayer, D., Mullens, J., & Moore, M. (2000). *Monitoring school quality: An indicators report*. Washington, USA: DIANE PUBLISHING.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York, USA: BASIC BOOKS.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Medrano, L. y Trógolo, M. (2014). Validación de la escala de dificultades en la regulación emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1345-1356.
- Megías, M., Magallón, A. y Bresó, E. (2011). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el bienestar en los equipos de trabajo? *Fórum de recerca*, 12(16), 713-722.
- Melby-Lervag, M., & Hulme, C. (2013). Is working memory training effective? A meta-analytic review. *Developmental Psychology*. 49(2), 270–291.
- Menchén, F. (2013). La educación alternativa: la escuela Galáctica. *Revista Creatividad y Sociedad*.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Mercè, M. y Soler, J. (2014). *Ecología Emocional para el nuevo milenio*. Barcelona, España: AMAT.
- Mesquita, B., & Albert, D. (2007). The cultural regulation of emotions. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 486-503). New York, USA: GUILFORD PRESS.
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion*. Oxon, UK: ROUTLEDGE.
- Mikolajczak, M., Bodarwé, K., Laloyaux, O., Hansenne, M., & Nelis, D. (2010). Association between frontal EEG asymmetries and emotional intelligence among adults. *Personality and Individual Differences*. *Elsevier*, 48(2), 177-181.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Lineamientos y Acciones Emprendidas para la Implementación del Currículo de Educación Inicial*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Educación General Básica PREPARATORIA*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria*.
- Ministerio de Educación y Ciencia del Ecuador. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, España: CENTRO DE PUBLICACIONES DEL MEC.

- Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela. (2007). Proyecto Simoncito: educación de calidad política de atención integral para los niños y niñas de cero a seis años. *educere*, 11(36), 156-167.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Venezuela. (2014). *Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional* (364).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Venezuela. (2016). *Estadísticas de la educación. Educación no universitaria*.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social del Ecuador. (2013). *Política Pública Desarrollo Infantil Integral*.
- Montesori, M. (1912). *The Montessori method*. London, UK: HEINEMANN.
- Montesori, M. (1918). *The advanced Montessori*. London, UK: HEINEMANN.
- Montesori, M. (1928). *Ideas generales sobre mi método. Manual práctico* (7ma. ed.). Madrid, España: CEPE.
- Montesori, M. (1965). *Spontaneous activity in education*. New York, USA: SCHOKEN BOOKS.
- Mora, F. (2012) ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (Ed), *¿Qué son las emociones? ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23). Barcelona, España: FAROS.
- Mora, F. (2012) ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (coord.), *Cómo educar las emociones* (pp. 14-23). Barcelona, España: FAROS.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189(759), 4-5.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: ALIANZA EDITORIAL.
- Moreno, F. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia*, 18(133), 12-25.
- Moreno, N. y Onieva, J. (2016). Herramientas y propuestas de innovación basadas en la tecnología de realidad aumentada aplicadas a la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo*, 25(17), 217-244.
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers S., & Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil* (9na. ed). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Muentener, P., Herrig, E., & Schulz, L. (2018). The Efficiency of Infants' Exploratory Play is Related to Longer-Term Cognitive Development. *Frontiers in Psychology*, 9(18), 635-653.

- Munakata, Y., Michaelson, L., Barker, J. y Chevalier, N. (2013). El funcionamiento ejecutivo durante la infancia y la niñez. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [versión electrónica]. Montreal, CA: ENCICLOPEDIA SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA.
- Munir, M., & Azam, R. (2019). Emotional Intelligence and Employee Performance: An Intervention Based Experimental Study. *Journal of Business & Economics* 9(2) 1-19.
- Muntaner, J., Rosselló, M. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Mustard, F. (Agosto del 2003). Primera infancia y desarrollo: El desafío de la década. En B. Londoño (Directora General ICBF), *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. Conferencia llevada a cabo en el I Foro Primera Infancia y Desarrollo: El Desafío de la Década, Bogotá, Colombia.
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven*. Bogotá, Colombia: UNICEF.
- Myers, R., Martínez, A., Delgado, M., Fernández, J. y Martínez, A. (2013). *Desarrollo infantil temprano en México: diagnóstico y recomendaciones*. Washington, D.C., USA: BID.

## N

- Narayana, M., & Narasimham, B. (2018). Dynamics of Emotional Intelligence and Job Performance. *International Journal of Emerging Research in Management & Technology*, 7(1), 57-71.
- Nathanson, L., Rivers, S., Flynn, L., & Brackett, M. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1-6.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do*.
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M., & Kennedy, L. (2011). *Investing in Young children. An early childhood development guide for policy dialogue and Project preparation*. Washington, D.C., USA: THE WORLD BANK.
- Navareño, P. (2012). Principios para una escuela inclusiva en el siglo XXI. *Avances en supervisión educativa*, 12(16), 1-19.
- Nelson, C., Moulson, M., & Richmond, J. (2006). How Does Neuroscience Inform the Study of Cognitive Development? *Human Development*, 49(5), 260–272.
- Nesse, R. (2005). Natural selection and the elusiveness of happiness. En F. A. Huppert, N. Baylis y B. Keverne, B. (eds.), *The science of well-being* (pp. 3-32). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ngololo, E., Kasanda, C., & Van, G. (2018). Provision of Integrated Early Childhood Development in Namibia: Are We on the Right Track? *Education Sciences* 8(117), 1-12.

- Nirenberg, O. (2006). *Intervenciones en desarrollo infantil: Un marco conceptual orientado a la integralidad*. Buenos Aires, Ar.: Centro de Apoyo al Desarrollo Local (CEADEL).
- Noyola, C. (2015). Reflexiones sobre la historia de la educación: teoría, conceptos e investigación educativa. *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, 62(7), 330-337.
- Nucci, L., Turiel, E., & Roded, A. (2017). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Human Development*, 60(6), 279–341.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Santiago de Chile, Chile: ANDRÉS BELLO.

## O

- Oates, J. (Ed.). (2007). *LA PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA 1, La calidad del cuidado en los primeros años*. Milton Keynes, Reino Unido: The Open University.
- Oates, J., Karmiloff-Smith, A., & Johnson, M. (2012). *Developing Brains. Early Childhood in Focus*, 7. Milton Keynes, UK: THE OPEN UNIVERSITY.
- Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Opuni, F., Opoku, E., & Oseku-Afful, M. (2014). The effect of relationship marketing on service quality and customer satisfaction in the hospitality sector in Ghana: the moderating role of service providers' emotional intelligence. *British Journal of Marketing Studies*, 2(6), 1-16.
- Ordoñez, E. (2017, septiembre). La inteligencia emocional será la base del éxito laboral en el futuro. *WORLD ECONOMIC FORUM*.
- Organización de la Naciones Unidas. (2019). *Objetivos de desarrollo sostenible*.
- Organización Internacional del Trabajo. (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia*.
- Oros, L., Manucci, V. y Richaud, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores* 14(3), 493-509.
- Ortega, P. (2012). Educación, Valores y Familia. *La razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, 12(19), 8-31.
- Ortiz, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Praxis*, 7(1), 121-137.
- Ortiz, M. (2003). El desarrollo emocional. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (Coords.), *DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL* (95-124). Madrid, España: PIRÁMIDE.

Osborne, L., & Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1253-1263.

Oshita, T. (2019). The Effects of Emergency Preparedness Communication on People's Trust, Emotions, and Acceptance of a Nuclear Power Plant. *Environmental Communication*, 13(4), 472-490.

## P

Páez, D., Martínez, F., Sevillano, V., Mendibuar, A. y Campos, M. (2012). "Medida de estilos de regulación afectiva (MARS) ampliada en ira y tristeza". *Psicothema*, 24(2), 249-254.

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2017). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 437-454.

Paniagua, M. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 6(6), 72-77.

Paolini, P., Loser, T. y Falcón, R. (2018). El papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de los estudiantes universitarios. Un estudio en carreras de educación. *Páginas de Educación*, 11(2), 1-23.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2003). *Psicología del Desarrollo* (8va. ed.). Bogotá, Colombia: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA, S. A.

Parke, R., Ornstein, P., Riese, J., & Zahn-Waxler, C. (1994). The past as prologue: An overview of a century of developmental psychology. In R. Parke, P. Ornstein, J. Rieser and C. Zahn-Waxler, (Ed.). *A century of developmental psychology* (pp. 1-70). Washington, DC, USA: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION.

Parkinson, B. (1995). *Emotion and Motivation*. London, UK: LONGMAN.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva, un modelo de diversidad humana. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.

Pedrero, E. y Muñoz, M. (2008). La educación para la muerte como un reto emergente en la educación del siglo XXI: más allá de la educación para la salud. En F. López (coord.), *Educación como respuesta a la diversidad: Una perspectiva comparada*. Sevilla, España: SEEC, UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE.

Peña, M. (2018, agosto). ¿Cómo lograr una verdadera educación incluyente? *Observatorio de Innovación Educativa*.



- Peñaranda, F. (2003). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 207-230.
- Peñarvel, R. (2009). El Plan Educa3, apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. *Participación Educativa*, 9(12), 8-19.
- Peralta, A. (2013). *Importancia de la educación socioemocional el Jardín de Infantes. Formación de docentes para la implementación de dicha educación*. Buenos Aires, Argentina: DUNKEN.
- Peralta, M. (2011). El redescubrimiento del saber pedagógico fundante de la educación parvularia: su aporte iluminador a los debates actuales del nivel en América Latina. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 19(2), 435-458.
- Peralta, V. (2005). *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires, Argentina: INFANTOJUVENIL.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital, La escuela educativa*. Madrid, España: EDICIONES MORATA, S. L.
- Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), pp: 1183-1208.
- Pérez-González, J. y Pena, M. (2012). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Revista Padres y Maestros*, 11(342), 32-35.
- Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la Infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Madrid, España: NARCEA, S. A.
- Perry-Parrish, C., Waasdorp, T., & Bradshaw, C. (2012). Peer nominations of emotional expressivity among urban children: social and psychological correlates. *Social Development*, 21(1), 88-108.
- Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1* 14(2), 237-260.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2001). "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London, UK: ROUTLEDGE & KEGAN PAUL.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, France: ARIEL, S.A.

- Piaget, J. (1972). *Six études de psychologie*. Paris, France: GONTHIER.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Pinedo, C. (16 de junio de 2018). Tres claves sencillas para educar a tus hijos en inteligencia emocional. *EL PAÍS*.
- Pinheiro, P., Ramos, J., Donizete, V., Picanço, P., & De Oliveira, G. (2017). Workplace Emotion Monitoring—An Emotion-Oriented System Hidden Behind a Receptionist Robot. In D. Zhang & B. Wei (Eds.), *Mechatronics and Robotics Engineering for Advanced and Intelligent Manufacturing*. (pp. 407-420). New York, USA.: SPRINGER INTERNATIONAL PUBLISHING.
- Pinker, S. (january 13, 2008). The Moral Instinct. *The New York Times Magazine*.
- Pinto, P. (2004). *Guía para la creación de un centro de educación preescolar: orientaciones legales, pedagógicas y estructurales* (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Platero, C. (2013). Aplicaciones de la inteligencia emocional. *Revista electrónica de investigación docencia creativa*, 2(13), 188-193.
- Ponce, J. (2017). *Educación alternativa y autorregulación emocional: implicaciones clínicas* (tesis de pregrado). Universidad San Francisco de Quito, Quito, Ecuador.
- Portellano, J. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia. Entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas*. Madrid, España: SOMOS.
- Poulou, M. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents? *Educational Psychology*, 34(3), 354-366
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320.
- Prophet, E. (2002). *Nacer: una misión, otra oportunidad*. Barcelona, España: PORCIA EDICIONES, S.L.
- Prophet, E. (2010). *Misterios del yo superior. Las enseñanzas perdidas de Jesús 2*. Barcelona, España: PORCIA EDICIONES, S.L.
- Prophet, E. (2011). *Hacia la unión con Dios. El sendero cristiano del místico*. Barcelona, España: PORCIA EDICIONES, S.L.
- Prophet, E. (2011). *Inunda el mundo con llama violeta. Oraciones poderosas que pueden disolver tus problemas*. Barcelona, España: PORCIA EDICIONES, S.L.

Psilopanagioti, A., Anagnostopoulos, F., Mourtou, E., & Niakas, D. (2012). Emotional Intelligence, Emotional Labor, and Job Satisfaction among Physicians in Greece. *BMC Health Services Research*, 12(1), 463-474.

Puig, J. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357(6), 60-63.

## Q

Qualter, P., & Dacre Pool, L. (2018). *An Introduction to Emotional Intelligence*. Oxford, UK: WILEY-BLACKWELL.

Quiroga, M. (2013). El innatismo moral, un nuevo paradigma de desarrollo moral, aportaciones desde la cognición y la neurociencia. *Acción Psicológica*, 10(2), 191-209.

## R

Rains, G. (2003). *Principios de neuropsicología humana*. Ciudad de México, México: MC GRAW HILL.

Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.2 en línea]. Consultado [24 de mayo del 2019].

Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.2 en línea]. Consultado [15 de diciembre del 2019].

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: ANAGRAMA.

Redacción El Tiempo. (2012). INFA, PPS y MIES se unifican desde enero. *Diario EL TIEMPO*.

Reevo. (2012). *Alternativas en Red*.

Registro Oficial del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

Reich, S., & Vandell, D. (2011). The Interplay Between Parents and Peers as Socializing Influences in Children's Development. En P. Smith & C. Hart (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 263-280). Malden, USA.: WILEY-BLACKWELL.

Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.

Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 11(32), 104-128.

Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 159-178.

- Restrepo, G. (2015). La neuropsicología transaccional, hacia una concepción integral de las dificultades del desarrollo infantil. *Revista Ciencias de la Salud*, 13(3), 431-445.
- Rexhepi, G., & Berisha, B. (2017). The effects of emotional intelligence in employees performance. *International Journal of Business and Globalization*, 18(4), 467-479.
- Reynolds, A., Temple, J., & Ou, S. (2010). Preschool Education, Educational Attainment, and Crime: Contributions of Cognitive and Non-Cognitive Skills. *Children and Youth Services Review*, 32(8), 1054-1063.
- Rheingold, H. (1985). Development as the acquisition of familiarity. *Annual Review of Psychology*, 36(1), 1-18.
- Rhoades, B., Greenberg, M., & Domitrovich, C. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(9), 310-320.
- Richerson, P., Boyd, R., & Henrich J. (2003). The Cultural Evolution of Human Cooperation. In P. Hammerstein (Ed.), *The Genetic and Cultural Evolution of Cooperation* (pp. 357-388). Cambridge, England: MIT Press.
- Rieffe, C., Meerum, M., & Jellesma, F. (2008). Emotional competence and health in children. En J. Denollet, I. Nyklicek y A. Vingerhoets (eds.), *Emotion Regulation: Conceptual and Clinical Issues* (pp. 184-201). Nueva York, USA: SPRINGER.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A., Meerum, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents; the Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J. y Górriz, A. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 3(9), 459-464.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(22), 133-149.
- Riggs, N., Greenberg, M., Kusche, C., & Pentz, A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102.
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre el contexto de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni P., Rinaudo, M. y González, A. (Ed.). *Cuestiones en Psicología Educativa: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo* (pp. 163-206). Tenerife, España: SOCIEDAD LATINOAMERICANA DE COMUNICACIÓN SOCIAL.
- Rizzo, M., Cooley, S., Elenbaas, L., & Killen, M. (2018). Young children's inclusion decisions in moral and social-conventional group norm contexts. *Journal of experimental child psychology*, 165(16), 19-36.

- Rizzo, M., Elenbass, L., Cooley, S., & Killen, M. (2016). Children's recognition of fairness and others' welfare in a resource allocation task: age related changes. *Developmental Psychology*, 52(8), 1307-1317.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2009). The mirror neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 66(5), 557-560.
- Roberts, N., Levenson, R., & Gross, J. (2008). Cardiovascular costs of emotion suppression cross ethnic lines. *International Journal Psychophysiology*, 70(1), 82-87.
- Rodrigo, I. Rodrigo, L. y Martín, M. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la creatividad en la educación formal. *Revista Creatividad y Sociedad*, 21(13), 2-28.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona, España: PAIDÓS.
- Rodríguez, J. (2010). *El desarrollo del sentido moral en los niños*. Fundación Eroski.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45.
- Rodríguez, P. (2019). Educación y sociedad del bienestar. Reflexiones críticas. En R. Videla (Ed.). *Pasos para una ecología cognitiva de la educación* (205-261). La Serena, Chile: EDITORIAL UNIVERSIDAD LA SERENA.
- Rodríguez, P., De la Herrán, A. y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175-195.
- Rodríguez, P., De la Herrán, A. y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212.
- Rodríguez-Pina (12 de junio de 2018). Colegios que también enseñan inteligencia emocional y social. *EL PAÍS*.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona, España: Editorial Paneta, S. A.
- Rossi, F., Calot, E., y Lerache, J. (Abril de 2017). Educación emocional de un individuo en contextos multimodales en computación afectiva. En J. Roces (Presidencia), *XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. Congreso llevado en el WICC 2017, ITBA, Buenos Aires, Argentina.
- Rossi, R. (2014). *A-Educación o Educación. Lo que todo educador sabe pero no se anima a practicar*.
- Rousseau, J. (1762). *Émile, ou de l'éducation*. Genève, La suisse: CHEZ JEAN NÉAULME, LIBRAIRE.

- Rubio, M. (2019, abril). Nuevo estudio busca diagnosticar la calidad de los servicios para la infancia en México. *Primeros Pasos*.
- Ruiz, J. (1989). Un reformador social en una sociedad burguesa: Pablo Montesino. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(5), 33-43.
- Ruzafa, F. (2016). Emociones en robots sociales (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.

## S

- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey and Sluyter, D. (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35-67). New York, USA: BASICBOOKS.
- Sai, L., Luo, S., Ward, A., & Sang, B. (2016). Development of the tendency to use emotion regulation strategies and their relation to depressive symptoms in Chinese adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7(12), 1-6.
- Salas, J. (2012). *Historia general de la educación*. Ciudad de México, México: RED TERCER MILENIO S.C.
- Samiuddin, K., Ahmad, I., & Kazmi, S. (2017). The Role Of Emotional Intelligence In Hospital Administration: A Case Study From Pakistan. *Cross Cultural Management Journal*, 19(1), 39-46.
- Sánchez, J. (2009). El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles. *Participación Educativa*, 9(12), 56-73.
- Sanchidrián, C. (2013). Monografía historia de la educación infantil. En Sanchidrián, C. y Ruiz, B. (Coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (9-14). Barcelona, España: EDITORIAL GRAÓ.
- Sanchidrián, C. (Ed.). (2014). *María Montessori. El Método de la Pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid, España: BIBLIOTECA NUEVA.
- Sanchís, I. (2013, agosto). Nuestros cuerpos interactúan con el universo. *LA VANGUARDIA*.
- Sande, J. (2017). *EDUCACIÓN EMOCIONAL INFANTIL. Comprender y educar las emociones infantiles*. Barcelona, España: SINCRONÍA.
- Santa, E. (1982). Educar ¿para qué? *Boletín Cultura y Bibliográfico*, 19(02), 103-114.
- Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo, "voz y quebranto". *Reice: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.
- Satler, B., Villela, P., Yassuda, M., Pereira, F., Flaks, M., Viola, L., Radanovic, M., Abreu, I., Borelli, D., Gattaz, W., & Forlenza, O. (2008). Mild cognitive impairment: cognitive screening or neuropsychological assessment? *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(4), 316-321.

- Saylor, C., Cowart, B., Lipovsky, J., Jackson, C., & Finch, A. (2003). Media Exposure to September 11: Elementary School Students' Experiences and Post - traumatic Symptoms. *American Behavioral Scientist*, 46(12); 1622 - 1642.
- Schady, N. (2011). Parents' Education, Mothers' Vocabulary, and Cognitive Development in Early Childhood: Longitudinal Evidence From Ecuador. *American Journal of Public Health*, 101(12), 2299-2307.
- Scherer, K. (2000). Emotion. In M. Hwestone & W. Stroebe (eds.). *Introduction to Social Psychology: A European perspective* (3rd. ed., pp. 151-191). Oxford, USA: BLACKWELL.
- Schmidt, M., Rakoczy, H., & Tomassello, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124(3), 325-333.
- Schneider, A. y Regina V. (2008). *Primera Infancia Mejor: una innovación política pública*. Brasilia, Brasil: UNESCO.
- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C., & Nores, M. (2005). Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Mighicna, USA: HIGH/SCOPE PRESS.
- Segura, M. (2012). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos* (14va. ed.). Bilbao, España: DESCLÉE DE BROUWER.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, USA: FREE PRESS.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shahhosseini, M., Silong, A., Ismail, I., & Nak, J. (2012). The role of emotional intelligence on job performance. *International Journal of Business and Social Sciences*, 3(21), 241-245.
- Shanahan, J. (1999). *Television and Its Viewers: Cultivation Theory and Research*. Cambridge, UK: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Shao, B., Doucet, L., & Caruso, D. (2014). Universality Versus Cultural Specificity of Three Emotion Domains: Some Evidence Base don the Cascading Model of Emotional Intelligence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(2), 1-23.
- Sharma, K., & Mahajan, P. (2017). Relationship Between Emotional Intelligence and Organisational Citizenship Behaviour Among Bank Employees. *Pacific Business Review International*, 9(11), 20-29.
- Shonkoff, J., Garner, A., and The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, and

- Section on Developmental and Behavioral Pediatrics (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), 232-248.
- Shooshtarian, Z., Ameli, F., & Aminilari, M. (2013). The Effect of Labor's Emotional Intelligence on Their Job Satisfaction, Job Performance and Commitment. *Iranian Journal of Management Sstudies*, 6(1), 29-45.
- Siegel, D. (2007). *La mente en desarrollo*. Bilbao, España: DESCLÉE DE BROOWER.
- Sierra, J. y Del Río, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 8(47), 15-31.
- Sigurdson, Ch., Servili, Ch., Dua, T. y Daelmans, B. (2013, julio). Salud para el aprendizaje: el módulo Cuidado para el desarrollo infantil. *Espacio para la infancia*.
- Silva V., Soares F., Esteves J., Figueiredo J., Santos C., & Pereira A. (2017). Happiness and Sadness Recognition System—Preliminary Results with an Intel RealSense 3D Sensor. In Garrido P., Soares F., Moreira A. (eds), *CONTROLO 2016* (pp. 385-396). New York, USA.: SPRINGER INTERNATIONAL PUBLISHING.
- Simonstein, S. (2007). Tendencias mundiales de la educación infantil. *Revista Colombiana de Educación*, 16(53), 14-39.
- Sinnott, E. (2007). *Aristóteles Ética Nicomaquea*. Buenos Aires, Argentina: COLIHUE.
- Slavin, R., & Calderón, M. (2000). *Effective programs for Latino students*. New Jersey, USA: LAURENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- Smetana, J. (2018). Becoming Moral: Introduction to the Special Issue on Early Moral Development. *Human Development*, 61(59), 209-213.
- Smetana, J., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. Smetana (Eds), *Handbook of Moral Developmentm* (pp. 23-45). New York, USA: PSYCHOLOGY PRESS.
- Smith, S., & Moyer-Gusé, E. (2006). Children and the War on Iraq: Developmental Differences in Fear Responses to Television News Coverage. *Media Psychology*, 8(3); 213-237.
- Smith, S., & Wilson, B. (2002). Children's Comprehension of and Fear Reactions to Television News. *Media Psychology*, 4(1); 1- 26.
- Sokol, B. (2004). *Children's conceptions of agency and morality: Making sense of the happy victimizer phenomenon* (doctoral thesis). University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Solano, A. (2013). Inteligencia emocional en el trabajo: sus implicaciones en el rol de la psicología. *Humanitas: revista de Investigación*, 10(10), 201-214.
- Soldevila, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, Lleida, España.



- Solé, J. y Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120.
- Soler, M., & Flecha, A. (2015). Early Childhood Education with disadvantaged children: Actions for success. In: Fler, M. & Van Oers, B. (Eds.). *International Handbook on Early Childhood Education*. Dordrecht, Netherlands: SPRINGER.
- Sommerville, J. (2015). The emergence of moral character in infancy: developmental changes and individual differences in fairness concerns and prosocial behavior. In C. Miller, R. Furr, A. Knobel & W. Fleeson (Eds), *Character: New Directions from Philosophy, Psychology, and Theology* (pp. 445-466). New York, USA: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- Sommerville, J. (2018). Infants' Understanding of Distributive Fairness as a Test Case for Identifying the Extents and Limits of Infants' Sociomoral Cognition and Behavior. *Child Development Perspectives*, 12(3), 141-145.
- Sommerville, J., Schmidt, M., Yun, J., & Burns, M. (2013). The development of fairness expectations and prosocial behavior in the second year of life. *Infancy*, 18(1), 40–66.
- Sony, M. & Mekoth, N. (2016). The relationship between emotional intelligence, frontline employee adaptability, job satisfaction and job performance. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 30(3), 20-32.
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.
- Sotil, A., Escurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. y Llanos, A. (2005). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación de Psicología*, 11(2), 55-65.
- Souza, J. (2014). Desenvolvimento infantil: análise de conceito e revisão dos diagnósticos da NANDA-I [tese de doutorado]. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Spinoza, B. (1975). *Ética*. Madrid, España: NACIONAL.
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K., John, O., & Gross, J. (2009). The social costs of emotional suppression: A prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 883–897.
- Steiner, C. (2013). *Educación emocional*. Sevilla, España: JEDER.
- Sterret, E. (2000). *The Manager's Pocket Guide to Emotional Intelligence*. Amherst, USA: HRD PRESS.
- Stoddard, L. (2010). *Educating for human greatness*. Florida, EE.UU: PEPPERTREE PRESS.

- Suchak, M., & de Waal, F. (2012). Monkeys benefit from reciprocity without the cognitive burden. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(38), 15191-15196.
- Sureda, B. (2004). La investigación en historia de la educación y los otros espacios de socialización y formación de los jóvenes del siglo XX. *Ediciones universidad de Salamanca* 22(23), 27-32.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Szczygiel, D., Buczny, J., & Basinska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 433-437.

## T

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 8(3), 357-385.
- Thompson, R. (2012). Whither the preconventional child? Toward a life-span moral development theory. *Child Development Perspectives*, 6(4), 423-429.
- Tobin, K. (2010). Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 301-313.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Concha, G. (2013). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- Tomás, R. (2018). *Aprendizaje Cooperativo en el Aula de Educación Infantil* (Tesis de pregrado). Universidad Internacional de la Rioja, Madrid, España.
- Tomasello, M. (2016). *A Natural History of Human Morality*. Cambridge, USA: HARVARD UNIVERSITY PRESS.
- Torivio, S. (2015). La forma cuadrada, recurso didáctico en educación infantil. *Papeles Salmantinos de Educación*, 19(15), 37-59.
- Tracy, J., Robins, R., & Tangney, J. (2007). *The self-conscious emotions: Theory and research*. New York, USA: GUILFORD PRESS.
- Tugade, M., & Fredrickson B. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311-333.

## U

- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación* (83).
- UNESCO. (2017). *Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*.
- UNESCO. (2019). *Identificación y descripción de prácticas significativas en educación socioemocional con personas jóvenes y personas adultas*.

**V**

- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Vaish, A., Missana, M., & Tomasello, M. (2011). Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(1), 124-130.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 11(21), 119-131.
- Valdiviezo, E. (2011). Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. *Educación*, XX(39), 51-69.
- Van de Vondervoort, J., & Hamlin, J. (2017). Preschoolers' social and moral judgments of third-party helpers and hinderers align with infants' social evaluations. *Journal of experimental child psychology*, 164(10), 136-151.
- Van der Verr, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vigotsky: a quest for synthesis*. Massachusetts, USA: BLACKWEL.
- Van Lier, P., & Deater-Deckard, K. (2016). Children's Elementary School Social Experience and Executive Functions Development: Introduction to a Special Section. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 1-6.
- Vanhalst, J., Soenens, B., Luyckx, K., Van Petegem, S., Weeks, M., & Asher, S. (2015). Why do the lonely stay lonely? Chronically lonely adolescents' attributions and emotions in situations of social inclusion and exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(5), 932-948.
- Vargas, J. y Arán, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1(1), 3-14.
- Vegas, E. y Santibáñez, L. (2009). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia: MAYOL.
- Veirman, E., Brouwers, S., & Fontaine, J. (2011). The assessment of emotional awareness in children. Validation of the levels of emotional awareness scale for children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 265-273.
- Velásquez, V., Suárez, P., Serrano, H. y Yance, C. (2013). La inteligencia emocional y su influencia en la gestión personal y productiva de los microempresarios. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(18), 81-89.

- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 13(37), 95-113.
- Vidal, M. (2015). Medios, materiales y recursos tecnológicos en la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(1), 161-188.
- Villanueva, P. (2014). Educar las emociones, educar para la vida. *Papeles salmantinos de educación*. 14(18), 163-172.
- Vince, R., & Gabriel, Y. (2011). Organizations, Learning, and Emotion. In M. Easterby-Smith, M. and M. Lyles, (Eds), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management* (2nd Ed.) (pp. 331-348). West Sussex, UK: WILEY.
- Viñao, A. (2013). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación* 25(2006), 243-269.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N°48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje* (2da. ed.). Barcelona, España: PAIDÓS IBÉRICA.

## W

- Walker, S., Wachs, T., Grantham-McGregor, S., Black, M., Nelson, Ch., Huffman, S., Baker-Henningham, H., Chang, S., Hamadani, J., Lozoff, B., Meeks, J., Powell, C., Rahman, A., & Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *Lancet*, 378(9799), 1325-1338.
- Wambach, H. (1991). *Vida antes de la Vida*. Madrid, España: EDAF.
- Warneken F., & Tomasello M. (2006). Altruistic helping in human infants and Young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301-1303.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294.
- Warneken, F. (2016). Insights into the biological foundation of human altruistic sentiments. *Current Opinion in Psychology*, 7(10), 51-56.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* London, UK: CROWN PRINTERS.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 943-952.
- Weisinger, H. (1998). *Emocional intelligence at work: The untapped edge for success*, San Francisco, USA: JOSEY-BASS.

- Weissberg, R., & O'Brien, M. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(4), 86-97.
- Wiefferink, C., Rieffe, C., Ketelaar, L., & Frijns, J. (2012). Predicting social functioning in children with a cochlear implant and in normal-hearing children: the role of emotion regulation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(6), 883-889.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona, España: HERDER.
- Wilson, B.; Martins, N., & MARSKE, A. (2005). Children's and Parents' Fright Reactions to Kidnapping Stories in the News. *Communication Monographs*, 72(1); 46-70.
- Wilson, E. (1975). *Sociobiology: the New Synthesis*. Cambridge, USA: BELKNAP PRESS.
- Wynn, K., & Bloom, P. (2014). The moral baby. In M., Killen & J., Smetana (Eds), *Handbook of Moral Development*, (2nd Edn) (pp. 435-453). New York, USA: PSYCHOLOGY PRESS.

## Y

- Yáñez, L. (2013, julio). Aprendiendo desde el nacimiento. *Espacio para la infancia*.
- Young, M. y Fujimoto, G. (2004). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. *Acción pedagógica*, 13(2), 186-197.
- Yuan, B., Wan-Lung, H., Jia-Horng, S., & Kuang-Pin, L. (2012). Increasing Emotional Intelligence of Employees: Evidence from Research and Development Teams in Taiwan. *Social Behavior & Personality: And International Journal*, 40(10), 1713-1724.

## Z

- Zabalza, A. (2018). Neurociencias y educación infantil. *Revista latinoamericana de educación infantil* 7(1), 9-14.
- Zafra, M. (2012). *Análisis Bibliométrico de María Montessori (1870-1952) en la Actualidad* (Tesis doctoral).
- Zambrana, P. (2003). Reseña de historia de la infancia de Buenaventura Delgado. *Revista Educación*, 27(1), 217-222.
- Zárate, R. y Matviuk, R. (2012). La inteligencia emocional de los líderes latinoamericanos: comparación entre Chile y Colombia. *REAL-revista de Estudios avanzados de Liderazgo*, 1(1), 43-50.
- Zarzo, B. (2016). Competencia literaria y desarrollo socioemocional. En R. Roig-Vila. (Ed). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1477-1488). Barcelona, España: OCTAEDRO.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.

- Zeidner, M., Mathews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). "Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model". *Human Development*, 46(2), 69-96.
- Zeledón, M. (2004). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niña de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática* (Tesis doctoral).
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155–168.
- Zhao, Y., & Zhao, G. (2015). Emotion regulation and depressive symptoms: Examining the mediation effects of school connectedness in Chinese late adolescents. *Journal of Adolescence*, 40(10), 14–23.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194.

## LISTADO DE ABREVIATURAS.

**Coord.:** coordinador.

**COD:** código.

**DOAMAD:** docentes en activo de Madrid.

**DOAGYE:** docentes en activo de Guayaquil.

**DEC1:** directivo de Ecuador 1.

**DEC2:** directivo de Ecuador 2.

**DOFMAD:** docentes en formación de Madrid.

**DOFGYE:** docentes en formación de Guayaquil.

**DES1:** directivo de España 1.

**DES2:** directivo de España 2.

**Ed.:** editor

**EE:** educación emocional.

**EES1:** experto de España 1.

**EES2:** experto de España 2.

**EES3:** experto de España 3.

**EES4:** experto de España 4.

**et al.:** Et alii (y otros).

**f.:** femenino.

**fig.:** figura.

**Nº:** número.

**p.:** página.

**PAR:** participante.

**pp.:** intervalo entre páginas.

**s.:** siglo.

**vol.:** volumen.

**LISTADO DE SIGLAS.**

**ABP:** Aprendizaje Basado Proyectos.

**AERA:** American Educational Research Association.

**BESA:** Bienestar, emocionalidad, sociabilidad, autocontrol.

**BID:** Banco Interamericano de Desarrollo.

**CASEL:** The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

**CIBV:** Centros Infantiles del Buen Vivir.

**CNH:** Creciendo con Nuestros Hijos.

**DAINA:** Dirección de Atención Integral de la Niñez y la Adolescencia.

**EE.UU.:** Estados Unidos de Norteamérica.

**EGB:** Educación General Básica.

**FODI:** Fondo de Desarrollo Infantil.

**INFA:** Instituto Nacional de la Niñez y la Familia.

**INNFA:** Instituto Nacional del Niño y la Familia.

**LOEI:** Ley Orgánica de Educación Intercultural.

**LOGSE:** Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

**LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

**MEC:** Ministerio de Educación y Cultura de España.

**MIES:** Ministerio de Inclusión Económica y social del Ecuador.

**MINEDUC:** Ministerio de Educación del Ecuador.

**MSP:** Ministerio de Salud Pública del Ecuador.

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

**ONU:** Organización de las Naciones Unidas.

**ORI:** Rescate Infantil.

**PATHS:** Promoting Alternative THinking Strategies.

**RAE:** Real Academia Española.

**REEVO:** Red de Educación Viva.

**RULER:** Recognizing, understanding, labeling, expressing, and regulating emotion.

**SAFPI:** Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia.

**SEL:** Social and Emotional Learning.

**SIPINNA:** Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes.

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences.

**TIC:** Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**UNICEF:** Fondo de la Naciones Unidad para la Infancia.

**VIH:** Virus de Inmunodeficiencia Humana.



**WESC:** Wellbeing, emotionality, sociability, self-control.

**RELACIÓN DE FIGURAS.**

Figura 1.	Estructura organizativa de la tesis doctoral.....	18
Figura 2.	Elementos culturales que influencia a la educación.....	35
Figura 3.	Constitución del niño.....	39
Figura 4.	Desarrollo neuronal en los primero años.....	48
Figura 5.	Dominios del desarrollo cognitivo general.....	52
Figura 6.	Conceptos emocionales relacionados.....	96
Figura 7.	Estructura bidimensional de las emociones.....	98
Figura 8.	Procesos de la consciencia emocional.....	109
Figura 9.	Dinámica para adquisición efectiva del conocimiento.....	129
Figura 10.	Proceso de la educación emocional.....	130
Figura 11.	Potenciales beneficios de la educación emocional.....	148
Figura 12.	Los 3 principios del aprendizaje para el éxito académico.....	150
Figura 13.	Interacción de la inteligencia emocional en la salud física.....	153
Figura 14.	Interacción de la inteligencia emocional en la salud mental.....	154
Figura 15.	Nube de palabras del discurso global de los participantes.....	289
Figura 16.	Mapa ramificado general de “directivos”.....	292
Figura 17.	Mapa ramificado de la categoría “E.E. en la educación infantil”.....	292
Figura 18.	Subcategorías de “E.E. en el currículum infantil”.....	295
Figura 19.	Subcategorías “Fomento de la E.E.”.....	298
Figura 20.	Subcategorías “E.E. y los actores”.....	299
Figura 21.	Nube de palabras de muestra de expertos.....	302
Figura 22.	Mapa ramificado de la muestra de expertos.....	305
Figura 23.	Mapa ramificado de las subcategorías de “Importancia de la E.E. en educación infantil”.....	307
Figura 24.	Mapa ramificado “E.E. y otras áreas”.....	309
Figura 25.	Mapa ramificado “Actualización de la E.E.”.....	310
Figura 26.	Análisis por conglomerados global de la muestra de directivos.....	311
Figura 27.	Análisis por conglomerados global de la muestra de expertos.....	312
Figura 28.	Esquema de las ideas de la cuestión de investigación 1.....	317
Figura 29.	Esquema-Resumen de la pregunta de investigación 1 y 3.....	324
Figura 30.	Proceso general de implantación de métodos sobre educación emocional...327	
Figura 31.	Principales fases del proceso de investigación.....	332

## RELACIÓN DE GRÁFICOS.

Gráfico 1.	Distribución por sexo de la muestra "Docentes en Activo de Madrid".....	173
Gráfico 2.	Distribución por edades de los "Docentes en Activo de Madrid".....	174
Gráfico 3.	Distribución por discapacidad o no de los "Docentes en Activo de Madrid" ..	174
Gráfico 4.	Distribución por los motivos que han llevado a ejercer la docencia de los "Docentes en Activo de Madrid".....	175
Gráfico 5.	Distribución de la muestra según las edades a las que imparten clase los "Docentes en Activo de Madrid".....	175
Gráfico 6.	Distribución por sexo de la muestra "Docentes en Activo de Guayaquil".....	176
Gráfico 7.	Distribución por edades de los "Docentes en Activo de Guayaquil".....	176
Gráfico 8.	Distribución por discapacidad o no de los "Docentes en Activo de Guayaquil".....	177
Gráfico 9.	Distribución por los motivos que han llevado a ejercer la docencia de los "Docentes en Activo de Guayaquil".....	177
Gráfico 10.	Distribución de la muestra según las edades a las que imparten clase los "Docentes en Activo de Guayaquil".....	178
Gráfico 11.	Distribución por sexo de la muestra "Docentes en Formación Madrid".....	178
Gráfico 12.	Distribución por edades de los "Docentes en Formación de Madrid".....	179
Gráfico 13.	Año de estudios de los "Docentes en Formación de Madrid".....	179
Gráfico 14.	Distribución por discapacidad o no de los "Docentes en Formación de Madrid".....	180
Gráfico 15.	Distribución por los motivos que han llevado a elegir estudios de profesorado de Madrid.....	180
Gráfico 16.	Distribución por sexo de la muestra "Docentes en Formación Guayaquil" ...	181
Gráfico 17.	Distribución por edades de los "Docentes en Formación de Guayaquil".....	182
Gráfico 18.	Año de estudios de los "Docentes en Formación de Guayaquil".....	182
Gráfico 19.	Distribución por discapacidad o no de los "Docentes en Formación de Guayaquil".....	183
Gráfico 20.	Distribución por los motivos que han llevado a elegir estudios de profesorado de Guayaquil.....	183
Gráfico 21.	Presentación de los resultados.....	185
Gráfico 22.	Diagrama de cajas ítem 7 "Docentes en Formación de Madrid".....	194
Gráfico 23.	Diagrama de cajas ítem 7 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	194
Gráfico 24.	Diagrama de cajas ítem 8 "Docentes en Formación de Madrid".....	196
Gráfico 25.	Diagrama de cajas ítem 8 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	196
Gráfico 26.	Diagrama de cajas ítem 9 "Docentes en Formación de Madrid".....	198
Gráfico 27.	Diagrama de cajas ítem 9 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	198

Gráfico 28.	Diagrama de cajas ítem 10 "Docentes en Formación de Madrid".....	200
Gráfico 29.	Diagrama de cajas ítem 10 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	200
Gráfico 30.	Diagrama de cajas ítem 13 "Docentes en Formación de Madrid".....	205
Gráfico 31.	Diagrama de cajas ítem 13 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	205
Gráfico 32.	Diagrama de cajas ítem 14 "Docentes en Formación de Madrid".....	207
Gráfico 33.	Diagrama de cajas ítem 14 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	207
Gráfico 34.	Diagrama de barras de "Docentes de Formación de Madrid" (ítem 15).....	208
Gráfico 35.	Diagrama de barras de "Docentes de Formación de Guayaquil" (ítem 15)...	208
Gráfico 36.	Diagrama de cajas ítem 16 "Docentes en Formación de Madrid".....	210
Gráfico 37.	Diagrama de cajas ítem 16 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	210
Gráfico 38.	Diagrama de cajas ítem 17 "Docentes en Formación de Madrid".....	212
Gráfico 39.	Diagrama de cajas ítem 17 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	212
Gráfico 40.	Diagrama de cajas ítem 18 "Docentes en Formación de Madrid".....	213
Gráfico 41.	Diagrama de cajas ítem 18 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	213
Gráfico 42.	Diagrama de cajas ítem 19 "Docentes en Formación de Madrid".....	215
Gráfico 43.	Diagrama de cajas ítem 19 "Docentes en Formación de Guayaquil".....	215
Gráfico 44.	Diagrama de cajas ítem 7 "Docentes en Activo de Madrid".....	221
Gráfico 45.	Diagrama de cajas ítem 7 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	221
Gráfico 46.	Diagrama de cajas ítem 8 "Docentes en Activo de Madrid".....	222
Gráfico 47.	Diagrama de cajas ítem 8 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	222
Gráfico 48.	Diagrama de cajas ítem 9 "Docentes en Activo de Madrid".....	224
Gráfico 49.	Diagrama de cajas ítem 9 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	224
Gráfico 50.	Diagrama de cajas ítem 10 "Docentes en Activo de Madrid".....	226
Gráfico 51.	Diagrama de cajas ítem 10 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	226
Gráfico 52.	Diagrama de cajas ítem 13 "Docentes en Activo de Madrid".....	231
Gráfico 53.	Diagrama de cajas ítem 13 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	231
Gráfico 54.	Diagrama de cajas ítem 14 "Docentes en Activo de Madrid".....	232
Gráfico 55.	Diagrama de cajas ítem 14 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	232
Gráfico 56.	Diagrama de cajas ítem 15 "Docentes en Activo de Madrid".....	234
Gráfico 57.	Diagrama de cajas ítem 15 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	234
Gráfico 58.	Diagrama de cajas ítem 16 "Docentes en Activo de Madrid".....	235
Gráfico 59.	Diagrama de cajas ítem 16 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	235
Gráfico 60.	Columna ítem 17 "Docentes en Activo de Madrid".....	236
Gráfico 61.	Columna ítem 17 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	237
Gráfico 62.	Diagrama de cajas ítem 18 "Docentes en Activo de Madrid".....	238
Gráfico 63.	Diagrama de cajas ítem 18 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	238
Gráfico 64.	Diagrama de cajas ítem 19 "Docentes en Activo de Madrid".....	240

Gráfico 65.	Diagrama de cajas ítem 19 "Docentes en activo de Guayaquil".....	240
Gráfico 66.	Diagrama de cajas ítem 20 "Docentes en Activo de Madrid".....	241
Gráfico 67.	Diagrama de cajas ítem 20 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	241
Gráfico 68.	Diagrama de cajas ítem 21 "Docentes en Activo de Madrid".....	243
Gráfico 69.	Diagrama de cajas ítem 21 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	243
Gráfico 70.	Diagrama de cajas ítem 24 "Docentes en Activo de Madrid".....	248
Gráfico 71.	Diagrama de cajas ítem 24 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	248
Gráfico 72.	Diagrama de cajas ítem 25 "Docentes en Activo de Madrid".....	250
Gráfico 73.	Diagrama de cajas ítem 25 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	250
Gráfico 74.	Diagrama de cajas ítem 26 "Docentes en Activo de Madrid".....	251
Gráfico 75.	Diagrama de cajas ítem 26 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	251
Gráfico 76.	Histograma CNT_SOCIEDAD_EE.....	256
Gráfico 77.	Historgrama UNI_FORMACIÓN_EE.....	256
Gráfico 78.	Histograma FORMACIÓN_DOCENTE_EE.....	256
Gráfico 79.	Diagrama de cajas CNT_SOCIEDAD_EE.....	256
Gráfico 80.	Diagrama de cajas UNI_FORMACIÓN_EE.....	256
Gráfico 81.	Diagrama de cajas FORMACIÓN_DOCENTE_EE.....	256
Gráfico 82.	Q-Q normal para la variable CNT_SOCIEDAD_EE.....	257
Gráfico 83.	Q-Q normal para la variable UNI_Formación_EE.....	257
Gráfico 84.	Q-Q normal para la variable Formación_EE.....	257
Gráfico 85.	Gráfico de dispersión Cnt_sociedad – Impresión_total_EE.....	270
Gráfico 86.	Gráfico de dispersión UNI_Formación – Impresión_total_EE.....	270
Gráfico 87.	Gráfico de dispersión Formación_EE – Impresión_total_EE.....	270
Gráfico 88.	Histograma Familia_EE.....	273
Gráfico 89.	Histograma Institución_ed_EE.....	273
Gráfico 90.	Histograma Experiencia_EE.....	273
Gráfico 91.	Diagrama de cajas "Familia_EE".....	273
Gráfico 92.	Diagrama de cajas "Institución_ed_EE".....	273
Gráfico 93.	Diagrama de cajas "Experiencia_EE".....	273
Gráfico 94.	Gráfico Q-Q normal de Familia_EE.....	274
Gráfico 95.	Gráfico Q-Q normal de Institución_ed_EE.....	274
Gráfico 96.	Gráfico Q-Q normal de Experiencia_EE.....	274
Gráfico 97.	Diagrama de dispersión "Familia_EE" e "Impresión_total_EE".....	283
Gráfico 98.	Diagrama de dispersión "Institución_ed_EE" e "Impresión_total_EE".....	283
Gráfico 99.	Diagrama de dispersión "Experiencia_EE" e "Impresión_total_EE".....	283
Gráfico 100.	Mapa conceptual de las categorías y subcategorías de los directivos.....	290
Gráfico 101.	Mapa conceptual de las categorías y subcategorías de los expertos.....	303

**RELACIÓN DE TABLAS.**

Tabla 1.	Historia de la educación infantil.....	34
Tabla 2.	Desarrollo evolutivo de las emociones en la infancia.....	54
Tabla 3.	Educación infantil: comparativa entre España y Ecuador.....	69
Tabla 4.	Emoción, expresión y edad.....	90
Tabla 5.	Conceptos de inteligencia emocional.....	95
Tabla 6.	Modelos de inteligencia emocional.....	101
Tabla 7.	Edad y consciencia emocional.....	108
Tabla 8.	Juego y desarrollo infantil.....	144
Tabla 9.	Emociones beneficiosas vs. Emociones perjudiciales.....	149
Tabla 10.	Relación inteligencia emocional y rendimiento académico.....	151
Tabla 11.	Distribución de la muestra del estudio cuantitativo.....	172
Tabla 12.	Descripción de la muestra (análisis cualitativo).....	187
Tabla 13.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación” (ítem 7).....	193
Tabla 14.	Estadísticos descriptivos de “Docentes en Formación” (ítem 7).....	194
Tabla 15.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación” (ítem 8).....	195
Tabla 16.	Estadísticos descriptivos de “Docentes en Formación” (ítem 8).....	196
Tabla 17.	Tabla de frecuencias “Docentes en Formación” (ítem 9).....	197
Tabla 18.	Estadísticos descriptivos “Docentes en Formación” (ítem 9).....	198
Tabla 19.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación” (ítem 10).....	199
Tabla 20.	Estadísticos descriptivos “Docentes en Formación” (ítem 10).....	199
Tabla 21.	Estadísticos descriptivos de los sub-ítems del ítem 11.....	201
Tabla 22.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Formación” (ítem 11).....	201
Tabla 23.	Estadísticos descriptivos de los sub-ítems del ítem 12.....	203
Tabla 24.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Formación” (ítem 12).....	204
Tabla 25.	Tabla de frecuencias “Docentes en Formación” (ítem 13).....	204
Tabla 26.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Formación” (ítem 13).....	205
Tabla 27.	Tabla de frecuencias “Docentes en Formación” (ítem 14).....	206
Tabla 28.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Formación” (ítem 14).....	206
Tabla 29.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación de Madrid” (ítem 15).....	208
Tabla 30.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación de Guayaquil” (ítem 15).....	208
Tabla 31.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación” (ítem 16).....	209
Tabla 32.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Formación” (ítem 16).....	209
Tabla 33.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación” (ítem 17).....	210
Tabla 34.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Formación” (ítem 17).....	211
Tabla 35.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación” (ítem 18).....	212
Tabla 36.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Formación” (ítem 18).....	213

Tabla 37.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación” (ítem 19).....	214
Tabla 38.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Formación” (ítem 19).....	215
Tabla 39.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Formación” (ítem 20).....	216
Tabla 40.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Formación” (ítem 20).....	217
Tabla 41.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 7).....	220
Tabla 42.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 7).....	220
Tabla 43.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 8).....	221
Tabla 44.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 8).....	222
Tabla 45.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 9).....	223
Tabla 46.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 9).....	224
Tabla 47.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 10).....	225
Tabla 48.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 10).....	225
Tabla 49.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 11).....	227
Tabla 50.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 11).....	227
Tabla 51.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 12).....	228
Tabla 52.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 12).....	229
Tabla 53.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 13).....	230
Tabla 54.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 13).....	230
Tabla 55.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 14).....	230
Tabla 56.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 14).....	232
Tabla 57.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 15).....	233
Tabla 58.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 15).....	233
Tabla 59.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 16).....	234
Tabla 60.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 16).....	235
Tabla 61.	Tabla de frecuencias “Docentes en Activo” (ítem 17).....	236
Tabla 62.	Tabla de frecuencias “Docentes en Activo” (ítem 17).....	237
Tabla 63.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 18).....	238
Tabla 64.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 18).....	238
Tabla 65.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 19).....	239
Tabla 66.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 19).....	239
Tabla 67.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 20).....	240
Tabla 68.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 20).....	241
Tabla 69.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 21).....	242
Tabla 70.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 21).....	242
Tabla 71.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 22).....	245
Tabla 72.	Tabla de frecuencias de “Docentes en Activo” (ítem 23).....	246
Tabla 73.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 23).....	247

Tabla 74.	Tabla de frecuencias “Docentes en Activo” (ítem 24).....	247
Tabla 75.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 24).....	249
Tabla 76.	Tabla de frecuencias “Docentes en Activo” (ítem 25).....	249
Tabla 77.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 24).....	249
Tabla 78.	Tabla de frecuencias “Docentes en Activo” (ítem 26).....	250
Tabla 79.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 26).....	251
Tabla 80.	Diagrama de cajas ítem 27 "Docentes en Activo de Guayaquil".....	252
Tabla 81.	Estadísticos descriptivos globales “Docentes en Activo” (ítem 27).....	252
Tabla 82.	Estadísticos descriptivos variables principales.....	256
Tabla 83.	Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra (K-S).....	258
Tabla 84.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes "Cnt_sociedad" – Sexo.....	260
Tabla 85.	Prueba de t para grupos independientes "UNI_Formación_EE" y "Formación_EE" – Sexo.....	261
Tabla 86.	Prueba de U de Mann-Whitnet para muestras independientes CNT_sociedad – País.....	262
Tabla 87.	Prueba de t para grupos independientes "UNI_Formación_EE" y "Formación_EE" – País.....	262
Tabla 88.	H de Kruskal-Wallis CNT_Sociedad – edad.....	263
Tabla 89.	ANOVA de un factor UNI_Formación_EE y Formación_EE – edad.....	263
Tabla 90.	H de Kruskal-Wallis CNT_sociedad - curso académico.....	264
Tabla 91.	ANOVA de un factor "UNI_Formación_EE" y "Formación_EE" - curso académico.....	265
Tabla 92.	Comparación de medias por curso académico en Formación_EE.....	265
Tabla 93.	Comparación de medias por curso académico en "UNI_Formación_EE".....	265
Tabla 94.	Correlación de Pearson "UNI_Formación_EE" y "Formación_EE".....	266
Tabla 95.	Prueba U Mann-Withney "CNT_Sociedad" – discapacidad.....	267
Tabla 96.	Prueba de t para grupos independientes "UNI_Formación_EE" y "Formación_EE" – discapacidad.....	267
Tabla 97.	Comparación de medias "Formación_EE" y tenencia o no de discapacidad.....	267
Tabla 98.	Prueba H de Kruskal-Wallis "CNT_Sociedad" –discapacidad.....	268
Tabla 99.	ANOVA de un factor "Formación_EE" y "UNI_Formación_EE" - motivo elección carrera.....	269
Tabla 100.	Correlación de Pearson variables principales.....	269
Tabla 101.	Modelo de regresión lineal múltiple “Docentes en Formación”: Resultado del R cuadrado.....	271



Tabla 102.	Correlaciones del modelo "Docentes en Formación".....	272
Tabla 103.	Estadísticos descriptivos variables principales "Docentes en Activo".....	273
Tabla 104.	Prueba Kolmogórov-Smirnov para una muestra (K-S) variables principales "Docentes en Activo".....	274
Tabla 105.	Prueba de t para muestras independientes "sexo" (Docentes en Activo)....	277
Tabla 106.	Prueba de t para muestras independientes "país" (Docentes en Activo)....	278
Tabla 107.	ANOVA de un factor - edad (Docentes en Activo).....	279
Tabla 108.	Prueba de t para muestras independientes "discapacidad" (Docentes en Activo).....	280
Tabla 109.	ANOVA de un factor – motivo elección profesión (Docentes en Activo).....	281
Tabla 110.	ANOVA de un factor – nivel de infantil (Docentes en Activo).....	281
Tabla 111.	Correlación de Pearson variables principales de "Docentes en Activo".....	282
Tabla 112.	Modelo de regresión lineal múltiple "Docentes en Activo": Resultado del R cuadrado.....	284
Tabla 113.	Correlaciones del modelo "Docentes en Activo".....	285
Tabla 114.	Categorías principales de los directivos y expertos.....	289
Tabla 115.	Frecuencia de los términos más repetidos en el discurso global de los participantes.....	292
Tabla 116.	Frecuencia y porcentaje de subcategorías en "E.E. en la educación infantil".....	295
Tabla 117.	Subcategorías de "E.E. en el currículum infantil".....	298
Tabla 118.	Métodos para incluir la E.E. en el aula.....	299
Tabla 119.	Subcategorías "Fomento de la E.E".....	300
Tabla 120.	Subcategorías "E.E. y los actores".....	301
Tabla 121.	Categorías de muestra de expertos.....	302
Tabla 122.	Términos con mayor porcentaje y frecuencia de la muestra de expertos.....	305
Tabla 123.	Subcategorías de "Importancia de la E.E. en educación infantil".....	309
Tabla 124.	Tabla-resumen de las áreas influenciadas por la E.E.....	310
Tabla 125.	Subcategorías "E.E. y otras áreas".....	311
Tabla 126.	Subcategoría "Actualización de la E.E.".....	312
Tabla 127.	Índice de correlación de Pearson de las categorías con mayor vinculación en la muestra de directivos.....	313
Tabla 128.	Índice de correlación de Pearson de las categorías con mayor vinculación de la muestra de expertos.....	315
Tabla 129.	Necesidades percibidas por los entrevistados con respecto a la etapa infantil y educación emocional.....	320

**QUINTA PARTE**  
**ANEXOS**

***ANEXO 1: Carta de solicitud de colaboración, por parte del director de tesis, para las entrevistas a los directivos en Madrid-España.***



Directora

**Escuela de Educación Infantil**

**Ciudad**

Madrid, 04 de mayo del 2017

Estimada Directora:

De mis consideraciones, junto con saludarle cordial y respetuosamente a Usted, a través de la presente misiva solicito a Usted conceda autorización para el doctorando, Edison Eloy Mata Vélez con pasaporte 091433753-0, estudiante del programa de doctorado de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, para que pueda acceder a su centro educativo que Usted dirige. Con la finalidad de realizar un cuestionario a los docentes del área infantil y a su vez una entrevista a Usted, con el propósito de recopilar información pertinente a la tesis doctoral del estudiante en mención.

Es importante mencionar que toda la información es estrictamente confidencial y en ningún momento se pretenderá evaluar ni al centro ni al personal docente ni a ningún directivo, tampoco se registrarán datos identificativos del centro ni datos personales a ningún docente.

Por ética y para preservar la integridad previsora de las respuestas, el tema investigativo será dado a conocer el día de aplicación de los cuestionarios y la entrevista en mención.

En espera de una buena acogida, agradeciendo su atención y buena predisposición,

Atentamente,

Pablo Rodríguez Herrero

Doctor Docente en Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

email [pablo.rodriguez@uam.es](mailto:pablo.rodriguez@uam.es)

Madrid - España

***ANEXO 2: Carta de solicitud de colaboración, por parte del investigador, para las entrevistas a los directivos en Madrid-España.***



04 de mayo del 2017

Directora

**Escuela de Educación Infantil**

**Ciudad**

De mis consideraciones:

Saludos cordiales de este servidor, Edison Eloy Mata Vélez, doctorando del Programa de Doctorado de Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

El motivo de la presente misiva es compartir con Usted la realización de mi investigación doctoral, la misma que como requisito para su cumplimiento ético, es menester recabar información pertinente, para ello deseo poder realizar un cuestionario al personal docente del área de educación infantil que reporta a Usted, el mismo que no tomará más de 15 minutos. Por tal motivo me dirijo a Usted con el propósito de solicitar su autorización para la actividad mencionada, cabe recalcar que toda la información es estrictamente confidencial y en ningún momento se pretenderá evaluar ni al centro ni al personal docente ni a ningún directivo, tampoco se registrarán datos identificativos del centro ni datos personales a ningún docente. Además también solicito me conceda poder realizarle a Usted una pequeña entrevista, la misma que también guardará las características de reserva mencionadas.

Por ética y para preservar la integridad previsora de las respuestas, el tema investigativo será dado a conocer el día de aplicación de los cuestionarios y la entrevista en mención.

En espera de una buena acogida, agradeciendo su atención y buena predisposición,

Atentamente,

Edison Eloy Mata Vélez (de Guayaquil - Ecuador)

pasaporte 091433753-0

contacto 6555 77 450

email [edison.mata@estudiante.uam.es](mailto:edison.mata@estudiante.uam.es)

Madrid - España

**ANEXO 3:** *Carta de solicitud de colaboración para el Ministerio de Educación del Ecuador, por parte del director, para aplicar la entrevista a los directivos y, los cuestionarios a docentes en activo y en formación, en la ciudad de Guayaquil-Ecuador.*



**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR**

Madrid, 11 de septiembre del 2017

Estimados:

De mis consideraciones, junto con saludarlos cordial y respetuosamente a Ustedes, a través de la presente misiva según lo solicitado, acredito al doctorando, Edison Eloy Mata Vélez con cédula de ciudadanía 091433753-0 y de nacionalidad ecuatoriana, como estudiante investigador en el programa de doctorado de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, para que pueda acceder a realizar las gestiones pertinentes a su investigación en las instituciones públicas del Ecuador, correspondiente a su tesis doctoral ***“La inteligencia emocional en la educación infantil. Análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación”***, la misma que responde a las líneas de investigación:

- Innovación educativa: mejoramiento pedagógico y nuevas tecnologías para la educación.
- Desarrollo profesional docente.
- Educación especializada, inclusiva e intercultural.

Con la finalidad de aplicar cuestionarios a los docentes en activo y en formación del área infantil, a su vez una entrevista estructurada a los directivos de las instituciones, con el propósito de recopilar información pertinente a la tesis doctoral del estudiante investigador en mención.

Es importante mencionar que toda la información es estrictamente confidencial y en ningún momento se pretenderá evaluar ni a la institución, ni al personal docente, ni a ningún docente en formación, ni a ningún directivo, tampoco se registrarán datos identificativos del centro ni datos de carácter personal.

En espera de una buena acogida y el apoyo correspondiente, agradezco la atención y buena predisposición,

Atentamente,  
Pablo Rodríguez Herrero  
Director de la Tesis Doctoral  
Doctor Docente en Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid  
Email: [pablo.rodriguez@uam.es](mailto:pablo.rodriguez@uam.es)  
Madrid - España

**ANEXO 4:** *Carta de solicitud de colaboración para la Universidad Estatal de Guayaquil, Facultad Educadores de Párvulos, por parte del director, para aplicar los cuestionarios a docentes en formación, en la ciudad de Guayaquil-Ecuador.*



**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación**

**MSc. Patricia Estrella Acencio**  
**DIRECTORA (E) DE LA FACULTAD EDUCADORES DE PÁRVULOS**  
**UNIVERSIDAD ESTATAL DE GUAYAQUIL**

Madrid, 11 de septiembre del 2017

Estimada:

De mis consideraciones, junto con saludarla cordial y respetuosamente, a través de la presente misiva según lo solicitado, acredito al doctorando, Edison Eloy Mata Vélez con cédula de ciudadanía 091433753-0 y de nacionalidad ecuatoriana, como estudiante investigador en el programa de doctorado de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, para que pueda acceder a realizar las gestiones pertinentes a su investigación en la Facultad Educadores de Párvulos perteneciente a la Universidad Estatal de Guayaquil-Ecuador, correspondiente a su tesis doctoral ***“La inteligencia emocional en la educación infantil. Análisis y mejora de la autoconsciencia para la formación”***, la misma que responde a las líneas de investigación:

- Innovación educativa: mejoramiento pedagógico y nuevas tecnologías para la educación.
- Desarrollo profesional docente.
- Educación especializada, inclusiva e intercultural.

Con la finalidad de aplicar cuestionarios a los docentes en formación del área infantil, con el propósito de recopilar información pertinente a la tesis doctoral del estudiante investigador en mención.

Es importante mencionar que toda la información es estrictamente confidencial y en ningún momento se pretenderá evaluar ni a la institución, ni al personal docente, ni a ningún docente en formación, ni a ningún directivo, tampoco se registrarán datos identificativos de la universidad en mención ni datos de carácter personal.

En espera de una buena acogida y el apoyo correspondiente, agradezco la atención y buena predisposición,

Atentamente,  
Pablo Rodríguez Herrero  
Director de la Tesis Doctoral  
Doctor Docente en Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid  
Email: [pablo.rodriguez@uam.es](mailto:pablo.rodriguez@uam.es)  
Madrid - España

**ANEXO 5: Entrevista a expertos, código de anonimato EE1.**

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

COD: \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA SOBRE  
EDUCACIÓN EMOCIONAL  
EN LA  
EDUCACIÓN INFANTIL**

PARA EXPERTOS

La presente entrevista pretende recopilar información acerca de la educación emocional en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de expertos/as, los efectos y resultados de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil. Toda la entrevista será grabada para su fiel reproducción en el contenido de la misma; en caso de que el entrevistado/a lo solicite, la entrevista puede ser contestada por escrito en la extensión que el entrevistado lo considere pertinente. En este caso, una vez devuelta la entrevista escrita contestada al investigador, se dará por sentada la autorización del entrevistado al investigador para los usos pertinentes de la información expuesta, en lo que concierne a los fines éticos de la investigación en curso.

2017 – 2018

*Entrevista a expertos sobre educación emocional***INSTRUCCIONES**

A continuación, se harán algunas preguntas acerca de sus opiniones y consideraciones de la aplicación de educación emocional en la etapa infantil, dentro de las instituciones educativas y sus fines pedagógicos.

**PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA INFANTIL****1. ¿Podría explicarnos la importancia de la educación emocional en la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Es un factor de prevención de violencia y comportamientos de riesgo, así como un elemento importante para la convivencia y el bienestar.*

**2. ¿Podría existir algún aspecto contraproducente en aplicar educación emocional en los niños y niñas de etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*No se conoce ninguna contraindicación si se lo hace correctamente. Todo lo contrario, todo son beneficios.*

**3. ¿Qué aspectos en la educación emocional serían los más importantes a tomar en cuenta cuando se aplica en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Existen cuantiosos, pero uno de los más importantes es la regulación de la ira para la prevención de la violencia.*

**4. ¿Cómo influenciaría la educación emocional en las habilidades, destrezas y resultados académicos en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*En la etapa infantil los resultados académicos se relacionan más con el aspecto de desarrollo personal. Los resultados académicos entendidos como contenidos de materias académicas,*



*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

*interesan en los niveles superiores. Por lo tanto, la influencia de la educación emocional en la educación infantil es absolutamente positiva. Pero también en los niveles superiores.*

**5. ¿Qué papel tiene la familia en la educación emocional de los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Muy importante. Por esto es necesario trabajar de forma coordinada entre la institución educativa y la familia. De lo contrario, lo que se construye en el centro, podría ser desmontado en la familia.*

ACTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

**6. ¿Cuáles han sido los avances científicos acerca de la implicación de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Las aportaciones de la Neurociencia, Psicología Positiva, Inteligencia Emocional, etc., han aportado avances importantes para fundamentar una educación emocional eficiente.*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y OTRAS ÁREAS

**7. ¿El manejo de las emociones está relacionado con aspectos de la salud física, el comportamiento, la educación para la paz y la convivencia y la salud mental?**

*Su respuesta:*

*Sí. Las emociones tienen efectos sobre la salud física, el comportamiento, la violencia, la convivencia, la salud mental y en una gran variedad de otros aspectos.*

**8. ¿Cuáles considera que son las áreas más afectadas por la influencia de la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*La prevención de la violencia, la convivencia, el rendimiento académico y el bienestar.*

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

**9. ¿Qué diferencia hay en impartir educación emocional desde lo pedagógico y desde lo psicológico?**

*Su respuesta:*

*El modelo psicológico suele basarse en la Psicología Clínica, por lo que es una intervención individualizada más centrada en los problemas y por lo tanto es de carácter reactivo. Mientras que el modelo Pedagógico o Psicopedagógico es de intervención grupal más orientado a la prevención y al desarrollo de competencias, por lo tanto, es una intervención proactiva que interviene antes de que surja el problema.*

**MUCHAS GRACIAS**

**SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**

Copyright © 2017 EDISON ELOY MATA VÉLEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**ANEXO 6: Entrevista a expertos, código de anonimato EE2.**

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

COD: \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA SOBRE  
EDUCACIÓN EMOCIONAL  
EN LA  
EDUCACIÓN INFANTIL**

PARA EXPERTOS

La presente entrevista pretende recopilar información acerca de la educación emocional en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de expertos/as, los efectos y resultados de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil. Toda la entrevista será grabada para su fiel reproducción en el contenido de la misma; en caso de que el entrevistado/a lo solicite, la entrevista puede ser contestada por escrito en la extensión que el entrevistado lo considere pertinente. En este caso, una vez devuelta la entrevista escrita contestada al investigador, se dará por sentada la autorización del entrevistado al investigador para los usos pertinentes de la información expuesta, en lo que concierne a los fines éticos de la investigación en curso.

2017 – 2018

*Entrevista a expertos sobre educación emocional***INSTRUCCIONES**

A continuación, se harán algunas preguntas acerca de sus opiniones y consideraciones de la aplicación de educación emocional en la etapa infantil, dentro de las instituciones educativas y sus fines pedagógicos.

**PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA INFANTIL****1. ¿Podría explicarnos la importancia de la educación emocional en la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*La educación emocional es considerablemente importante en todas las etapas del sistema educativo, pero la investigación demuestra que cuando se hace en la etapa infantil, los efectos de los programas se constatan con mayor prontitud, basta con 3 meses para observar beneficios en las mejoras de las habilidades emocionales. En cambio, en la etapa de la adolescencia se tarda casi un año, año y medio en obtener resultados y beneficios.*

**2. ¿Podría existir algún aspecto contraproducente en aplicar educación emocional en los niños y niñas de etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*En principio no, no existe ningún tipo de aspecto contraproducente, lo que sí habría que garantizar es que tanto el programa como las personas que lo aplican estén formados adecuadamente. Vale la pena hacer hincapié que se deben utilizar programas en los que se hayan comprobado su funcionamiento.*

**3. ¿Qué aspectos en la educación emocional serían los más importantes a tomar en cuenta cuando se aplica en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Nosotros seguimos el modelo Mayer y Salovey, por lo que en estas edades lo que trabajamos es percepción y expresión de emociones, enseñarles a que sus emociones convivan con su toma de decisiones, que logren aprender qué estados emocionales son los más propicios para realizar algún tipo de tarea. Desarrollamos también comprensión*

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

*emocional. Por ejemplo, empatía, y luego terminamos con temas de regulación emocional. Todo lo anterior de manera intrapersonal, interpersonal, como en grupo.*

**4. ¿Cómo influenciaría la educación emocional en las habilidades, destrezas y resultados académicos en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*La investigación demuestra que los niños y niñas de 2 o 3 años con los se trabaja inteligencia emocional en competencias emocionales, cuando tienen 6 años y entran en primaria, obtienen mejores resultados académicos, como por ejemplo en lengua y matemáticas. Además en aspectos de control de agresividad, son más empáticos, más prosociales y más cooperativos.*

**5. ¿Qué papel tiene la familia en la educación emocional de los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*De considerable importancia. Lo recomendable sería que tanto la escuela como la familia trabajaran de forma coordinada, y que el programa que se estuviere aplicando de inteligencia emocional en competencias socioemocionales en la escuela, los padres fueran copartícipes de dicho programa. Esto significa que no solamente los docentes apliquen el programa y los padres estén en desconocimiento del mismo, sino que se los integre. Como por ejemplo que los niños y niñas lleven deberes emocionales a casa y los realicen con sus padres.*

ACTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

**6. ¿Cuáles han sido los avances científicos acerca de la implicación de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Lo que existe ahora es un grupo de meta análisis, que son investigaciones que reúnen los resultados de cientos de otras investigaciones, donde se ha encontrado el efecto global. Como consecuencia la evidencia afirma que mientras antes comencemos a trabajar estas competencias, será mejor. Como por ejemplo con el aprendizaje de un idioma, se puede aprender un idioma con 14 años, por supuesto pero se aprende mejor si se empieza desde los 3 o 4 años.*

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y OTRAS ÁREAS

7. **¿El manejo de las emociones está relacionado con aspectos de la salud física, el comportamiento, la educación para la paz y la convivencia y la salud mental?**

*Su respuesta:*

*Sí, la inteligencia emocional protege de factores como la ansiedad, la depresión y el suicidio, sobre todo en adolescentes. Así como también mejora la salud física.*

8. **¿Cuáles considera que son las áreas más afectadas por la influencia de la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Considero que son vitales para la salud física y mental. Por ejemplo, los adolescentes que reciben formación en inteligencia emocional tienen mayor probabilidad de encontrar empleo con un mejor salario. Ciertamente los niños con inteligencia emocional, cuando llegan a la adultez obtienen salarios más altos, tienen menos problemas con la justicia, menos conflictos y son más prudentes.*

9. **¿Qué diferencia hay en impartir educación emocional desde lo pedagógico y desde lo psicológico?**

*Su respuesta:*

*Los psicólogos no implementan programas educativos. La implementación es más de educación que de psicología. La idea central es el cómo implementar un programa de educación emocional en una institución educativa garantizando su éxito.*

**MUCHAS GRACIAS**

**SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**

Copyright © 2017 EDISON ELOY MATA VÉLEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**ANEXO 7: Entrevista a expertos, código de anonimato EE3.**

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

COD: \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA SOBRE  
EDUCACIÓN EMOCIONAL  
EN LA  
EDUCACIÓN INFANTIL**

PARA EXPERTOS

La presente entrevista pretende recopilar información acerca de la educación emocional en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de expertos/as, los efectos y resultados de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil. Toda la entrevista será grabada para su fiel reproducción en el contenido de la misma; en caso de que el entrevistado/a lo solicite, la entrevista puede ser contestada por escrito en la extensión que el entrevistado lo considere pertinente. En este caso, una vez devuelta la entrevista escrita contestada al investigador, se dará por sentada la autorización del entrevistado al investigador para los usos pertinentes de la información expuesta, en lo que concierne a los fines éticos de la investigación en curso.

2017 – 2018

*Entrevista a expertos sobre educación emocional***INSTRUCCIONES**

A continuación, se harán algunas preguntas acerca de sus opiniones y consideraciones de la aplicación de educación emocional en la etapa infantil, dentro de las instituciones educativas y sus fines pedagógicos.

**PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA INFANTIL****1. ¿Podría explicarnos la importancia de la educación emocional en la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*La etapa infantil es la más importante de todas las etapas, y evidentemente el aspecto emocional en la construcción de una persona es una de los 4 pilares. Si nosotros determinamos que los 4 pilares en el desarrollo del ser humano son: el físico, el cognitivo o racional, el emocional y el trascendental, inevitablemente el emocional se constituye como el punto de partida. Razón por la cual, a nivel neurológico, podemos determinar que la emoción decide y la razón justifica. Otro punto en esta etapa es la construcción del autoconcepto, el mismo que dentro del mundo emocional es clave para poder tomar decisiones para el resto de tu vida. Por lo tanto hay que incluirla de forma transversal a la totalidad de la propuesta educativa que se hacen en la etapa infantil.*

**2. ¿Podría existir algún aspecto contraproducente en aplicar educación emocional en los niños y niñas de etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*La respuesta obvia sería no, pero debería señalarse la importancia de cómo se aplica la educación emocional en la educación. Recordemos que es educación y no terapia, por lo tanto existe el riesgo de pensar que el docente es terapeuta y el docente no es terapeuta, es previsor, es educador, es el que llena la mochila para resolver a posteriori. Cuando nos encontramos con dificultades reales acudimos al terapeuta, por lo tanto, confundir educación emocional con intervención terapéutica sí es un riesgo.*



*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

- 3. ¿Qué aspectos en la educación emocional serían los más importantes a tomar en cuenta cuando se aplica en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Lo más importante es el autoconocimiento en todas las dimensiones, es decir, qué me hace sentir determinadas situaciones y qué conducta tengo cuando siento aquello. Así que, parafraseando a Aristóteles, una persona inteligente emocionalmente es aquella que saber elegir la emoción adecuada, en el momento adecuado, con la intensidad oportuna y la persona correcta.*

- 4. ¿Cómo influenciaría la educación emocional en las habilidades, destrezas y resultados académicos en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Cuando nos sentimos bien aprendemos mejor. La verdad es que los niños no aprenden lo que le enseñas, te aprenden a ti. Ese equilibrio emocional que te ayuda a escuchar a enseñar desde el cerebro del que aprende y no desde el cerebro del que enseña, es lo que nos garantiza poder visionar la educación desde la fortaleza y no desde las debilidades. Es decir, el sistema siempre ha intentado compensar debilidades, y cuando existe una debilidad en una persona el sistema intenta mejorar esa debilidad. Pienso que el futuro de la educación viene por encontrar la fortaleza de la persona, hacer que esa persona descubra su fortaleza para desarrollar de forma integral todas las dimensiones del ser humano.*

- 5. ¿Qué papel tiene la familia en la educación emocional de los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Curiosamente el último libro que acabo de publicar lleva por título "La familia, primera escuela de las emociones". Pienso que el mundo emocional equilibrado se desarrolla en el ser humano a partir del referente, los referentes primarios son tus progenitores, independientemente del tipo de familia del que hablemos. El referente es fundamental, los padres son los que proporcionan seguridad a un niño, los que proporcionan la posibilidad de equivocarte para seguir aprendiendo y, además de la seguridad para el error y de saber que hay alguien que siempre está ahí y que me protege. Por otra parte entiendo que la emoción básica de la admiración es la clave de la familia. La admiración como emoción básica es la que permite anclar el sentimiento del amor. Pienso que el amor no viene de la alegría, sino de la admiración, y es precisamente en el núcleo familiar donde el acomodo al equilibrio de desarrollo del resto de tu vida va a condicionar todos los perfiles. La mamá y el papá de un*

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

*niño no son sus amigos, son su mamá y su papá y son su referente clave para el desarrollo del equilibrio emocional.*

ACTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

**6. ¿Cuáles han sido los avances científicos acerca de la implicación de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Me gustaría citarte a Francisco Mora quien recoge muy bien en su libro "Neuroeducación", cuando habla de los sentidos, cuando habla de la curiosidad, cuando habla de la importancia de permitir el desarrollo desde la admiración, desde la contemplación, cuando habla de la necesidad de que el niño huela la flor, y no que la estudie en el libro de texto. Es realmente el sentido común el gran avance de la neurociencia. Francisco Mora dice que solo se aprende aquello que se ama, esto lo decía mi abuelo que no sabía leer, solamente que Francisco Mora ha puesto las bases científicas del sentido común y de la sabiduría de los abuelos y de la sabiduría popular.*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y OTRAS ÁREAS

**7. ¿El manejo de las emociones está relacionado con aspectos de la salud física, el comportamiento, la educación para la paz y la convivencia y la salud mental?**

*Su respuesta:*

*Absolutamente, el mundo se mueve por emociones, como dice Aguado, la emoción decide y la razón justifica. Por tanto, todo lo que explicamos desde la razón primero ha sido sentido. En ocasiones las explicaciones son correctas y en otras son erróneas, porque las emociones son absolutamente subjetivas, y el cerebro, "la caja negra", puede creer cualquier cosa, es decir, no tienen que ser reales los acontecimientos para vivirlos y sufrirlos como si lo fueran. Por esto, nuestra salud depende en porcentajes elevadísimos de nuestras vivencias emocionales, nuestras relaciones sociales también dependen de nuestras vivencias emocionales, así como los conflictos para la paz y para la guerra. Es evidente que cuando hablamos de resolución de conflictos no podemos dar respuestas racionales porque los argumentos racionales son subjetivos. Lo que para mí es una evidencia blanca para ti lo es negra y los dos somos buena gente. Por tanto el juicio de*

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

*valor propuesto desde fuera, no tendría ningún sentido. Entiendo que hablar de resolución de conflictos de paz, de mediación, significa respetar al otro sin juicios de valor sobre las vivencias emocionales.*

**8. ¿Cuáles considera que son las áreas más afectadas por la influencia de la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*La publicidad, que consiste en venderme lo que no necesito, creando la necesidad de tenerlo desde la imaginación y la emoción. Por eso el sistema neoliberal de consumo actual y el sistema de venta en frascos de dopamina para hacerme sentir bien, es el gran encuentro. Creo que los mayores expertos en inteligencia emocional son los publicistas.*

**9. ¿Qué diferencia hay en impartir educación emocional desde lo pedagógico y desde lo psicológico?**

*Su respuesta:*

*Entiendo que hay 2 dimensiones diferentes. Primero, desde la Psicología se debe explicar cómo se aprende, desde la Pedagogía, el cómo se enseña, y estos 2 aspectos deben estar íntimamente relacionados. Así también, la educación emocional la podríamos dividir en 2 dimensiones, una sería la educación afectiva y otra sería la educación del afecto. La educación afectiva la considero condición sine qua non en aquellas personas que trabajen con infancia y que no la amen y respeten de forma incondicional, deberían escoger otra profesión. Debo señalar que ello no implica ser personas indigna, por supuesto que no, simplemente no es su pasión. Ahora bien, la educación del afecto implicaría: alfabetización emocional, consciencia emocional, socialización emocional, aprendizaje de habilidades socioemocionales específicas. Esto hay que proponerlo desde una estructura curricular que esté incluida dentro de los programas educativos. Pero si unimos ambas cosas, yo diría que la clave del éxito está en trabajarlo por infusión, es decir, como una taza con agua caliente, donde introduces una bolsita de té y la bolsita, impregnándolo todo. De ahí que, la educación emocional hay que llevarla a la escuela por infusión y por modelado, y los primeros que tenemos que entrenar esas habilidades y ese equilibrio emocional, somos los docentes.*

**MUCHAS GRACIAS**

**SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**

Copyright © 2017 EDISON ELOY MATA VÉLEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**ANEXO 8: Entrevista a expertos, código de anonimato EE4.**

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

COD: \_\_\_\_\_

**ENTREVISTA SOBRE  
EDUCACIÓN EMOCIONAL  
EN LA  
EDUCACIÓN INFANTIL**

PARA EXPERTOS

La presente entrevista pretende recopilar información acerca de la educación emocional en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de expertos/as, los efectos y resultados de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil. Toda la entrevista será grabada para su fiel reproducción en el contenido de la misma; en caso de que el entrevistado/a lo solicite, la entrevista puede ser contestada por escrito en la extensión que el entrevistado lo considere pertinente. En este caso, una vez devuelta la entrevista escrita contestada al investigador, se dará por sentada la autorización del entrevistado al investigador para los usos pertinentes de la información expuesta, en lo que concierne a los fines éticos de la investigación en curso.

2017 – 2018

*Entrevista a expertos sobre educación emocional***INSTRUCCIONES**

A continuación, se harán algunas preguntas acerca de sus opiniones y consideraciones de la aplicación de educación emocional en la etapa infantil, dentro de las instituciones educativas y sus fines pedagógicos.

**PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA INFANTIL****1. ¿Podría explicarnos la importancia de la educación emocional en la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*La importancia radica en el desarrollo evolutivo desde la infancia, del cual forma parte, pero que pocas veces se da la importancia pedagógica de manera consciente. Debe considerarse que la educación emocional previene futuras consecuencias respecto al tema de la violencia, agresividad y la salud mental. Desde dicha etapa podrían generarse instrumentos para que los niños puedan aprender a gestionar sus emociones a través de programas o intervenciones educativas conscientes. En efecto es una etapa de prevención a futuros desafíos que puedas encontrarte en la vida.*

**2. ¿Podría existir algún aspecto contraproducente en aplicar educación emocional en los niños y niñas de etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Considero que la primera transformación de cambio está en el docente, él es el referente para la educación emocional, ya que este aspecto se produce dentro de un espacio de relación humana. Hay que tener en cuenta que aun cuando no seas consciente de este aspecto, estarías educando emocionalmente. Por lo tanto, si el docente no es conocedor y tampoco es competente, no estando integrado en él este aspecto, difícilmente podría ser un modelo y referente a seguir, este sería el riesgo.*

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

- 3. ¿Qué aspectos en la educación emocional serían los más importantes a tomar en cuenta cuando se aplica en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Todo el trabajo de autoconocimiento. Los niños tienen que ser conscientes de las emociones. Por lo tanto la primera competencia emocional que tenemos que trabajar con los niños y niñas, es la capacidad para que aprendan a identificar sus emociones, verlas en los demás, reconocer, imitar, ser consciente. Por lo tanto, es ir tomando consciencia de esas emociones con la ayuda del adulto para que genere formas o estrategias en gestionar ese enfado, ese miedo, gestionar dichas emociones.*

- 4. ¿Cómo influenciaría la educación emocional en las habilidades, destrezas y resultados académicos en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Cuando tú haces un trabajo consciente de la educación emocional, siendo conocedor de cuál es la finalidad, el contenido, de qué forma lo quieres ofrecer, de qué forma vas a intervenir para darle un sentido real a lo que estás haciendo, los niños desarrollan la capacidad para poder identificar las emociones de los demás, abriendo las puertas a la empatía con una capacidad también de interés y curiosidad hacia los demás. También el vocabulario emocional desde esta etapa ayuda a que puedan entender qué les está pasando. Si se trabaja de forma diaria, se genera un hábito, ayudando a que los niños aprendan a gestionar sus emociones en el momento en el que saben que aquello es aceptado.*

- 5. ¿Qué papel tiene la familia en la educación emocional de los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Un papel considerablemente importante. Las familias son el referente número uno de los niños. Por lo tanto, tienen que ser conocedoras en todo momento del trabajo en la escuela sobre la educación emocional. Es clave dicho involucramiento.*

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

ACTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

- 6. ¿Cuáles han sido los avances científicos acerca de la implicación de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil?**

*Su respuesta:*

*Uno de los puntos a considerar en este aspecto, son los instrumentos de evaluación que tenemos que ir trabajando, ya que gracias a ellos podremos hacer un poco más visible la importancia y el impacto que tiene este aspecto en los niños y niñas en el día a día.*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y OTRAS ÁREAS

- 7. ¿El manejo de las emociones está relacionado con aspectos de la salud física, el comportamiento, la educación para la paz y la convivencia y la salud mental?**

*Su respuesta:*

*Por supuesto que ello supone un impacto en la salud física. Es importante el saber canalizar las emociones intensas, y de qué tipo de estrategias desarrollamos ante dicha emoción. Si son más de tipo cognitivas, corporales, o la combinación de ambas, y de como dicha gestión genera un impacto en tu salud física por la sugestión.*

- 8. ¿Cuáles considera que son las áreas más afectadas por la influencia de la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*El área evidentemente más impactante es la personal y social. Cuando tú trabajas la educación emocional en los niños, ellos se abren mucho más a conocer a los demás. Esto produce un impacto al constatar cómo cambian las relaciones humanas y de cómo el niño tiene la capacidad de conocerse mejor.*

- 9. ¿Qué diferencia hay en impartir educación emocional desde lo pedagógico y desde lo psicológico?**

*Su respuesta:*

*La verdad es que cuando hay mucho desconocimiento puede pasar que la gente piense que es terapia y no educación. Es educación en el momento en que tú ofreces la posibilidad de*

*Entrevista a expertos sobre educación emocional*

*que los niños y niñas puedan tener herramientas para que puedan ser conscientes de sus emociones.*

**MUCHAS GRACIAS**  
**SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**

Copyright © 2017 EDISON ELOY MATA VÉLEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID



**ANEXO 9: Entrevista a directivos, código de anonimato DEC1.**

COD: \_\_\_\_\_

ENTREVISTA SOBRE  
**EDUCACIÓN EMOCIONAL**  
EN LA  
**EDUCACIÓN INFANTIL**

PARA DIRECTIVOS

2017 - 2018

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

La presente entrevista pretende recopilar información acerca de la educación emocional en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de los directores/as, los efectos y resultados de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil. Toda la entrevista será grabada para su fiel reproducción en el contenido de la misma; en caso de que el entrevistado/a lo solicite, la entrevista puede ser contestada por escrito.

**INSTRUCCIONES**

A continuación se harán algunas preguntas acerca de sus opiniones y consideraciones de la aplicación de educación emocional en la etapa infantil, dentro de las instituciones educativas y sus fines pedagógicos.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**1. ¿Qué tan importante es para la institución educativa la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Para nuestra institución, la importancia de la educación emocional empieza con tener docentes emocionalmente preparados, cuidamos mucho de este perfil ya que ellos trabajan con niños de 3 y 4 años. Las docentes deben saber guiar a los niños en gestionar sus emociones; usan la técnica de la observación diaria y siempre toman en cuenta de cómo llegan emocionalmente a la institución para ir monitoreando su estado emocional. En educación inicial existen muchos niños que sufren trastornos emocionales, lo cual ocasiona problemas en su aprendizaje. La educación emocional no debe trabajarse solamente con los niños sino también con docentes y familiares.*

**2. ¿La institución educativa posee programas de formación para docentes en educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Lamentablemente no. Debería de existir un programa de educación emocional e implantarlo en todas las instituciones educativas. Las docentes deben estar emocionalmente preparadas. No todos los seres humanos somos iguales, cada uno tiene un mundo diferente, por lo que, el tener un programa que ayude emocionalmente a las docentes, y no solamente a ellas, sino también a los padres de familia, creo que beneficiaría enormemente en el aprendizaje en general para nuestra institución.*

**3. ¿Cuáles son los retos que se han presentado con el tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*En nuestra institución este tema es todo un desafío, porque si una docente o familiar no está emocionalmente educado, no puede realizar sus actividades en beneficio de los niños, ya que contagiaría de su estado emocional hacia ellos.*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CURRÍCULUM INFANTIL

4. **¿Considera usted que la educación emocional debe ser un eje transversal en el currículum infantil?**

*Su respuesta:*

*Sí, definitivamente debería ser un eje transversal en el currículum infantil. Las docentes lo trabajan pero no con la profundidad que debería. Esto influye en la necesidad de que cada docente conozca a los niños, y debido a la gran cantidad que hay, es difícil llegarlos a conocer a todos durante el año lectivo, ya que cada niño es diferente y emocionalmente se expresan de manera distinta.*

5. **¿Podría compartimos qué métodos usan para enseñar educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Nosotros, como educación inicial siempre hacemos una rutina diaria, donde así como trabajamos el estado del tiempo, también trabajamos nuestro estado emocional: cómo llegamos hoy, si llegamos felices, si estamos tristes, y tratamos de que los niños representen sus emociones con gestos en su rostro.*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LOS ACTORES

6. **¿Cuáles han sido las opiniones o posturas de los familiares en relación al tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Nosotros trabajamos en un ámbito que realmente es preocupante, las familias son diferentes y lastimosamente no se le da la importancia debida a la educación emocional: el cómo te sientes tú como docente, cómo se siente su niño y cómo me siento yo como padre. No consideran el cómo se puede sentir su hijo con una palabra, un gesto o con un grito. Se debería elaborar programas para inculcarles la educación emocional y destacar la importancia de cómo estás emocionalmente. Para nosotros es muy importante saber cómo el niño llega emocionalmente desde su casa, así como también tomamos en cuenta cuando un niño se aísla, cuando está tranquilo, o si se siente diferente a todos los otros días, porque a pesar de que no somos sus padres y no los conocemos como los conocen ellos, nos importa mucho el estado emocional del niño.*

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

**7. ¿Qué apertura o consideraciones han surgido de los docentes con respecto al tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Las docentes, todos los días se preocupan por el estado emocional de los niños, están pendientes de cómo está el niño, cómo llegó, si está triste el niño que fue lo que pasó. Todas estas observaciones se les hacen a los padres de familia. Lamentablemente el padre de familia nunca tiene la respuesta acertada porque no le da la importancia debida del estado emocional del niño. El conocimiento de dicho estado nos ayudaría a detectar muchos abusos sexuales que suceden en los hogares, y que quizás en muchas de las ocasiones los padres no se dan cuenta, pero la docente sí se da cuenta porque tratamos de conocer esas emociones, ya que esto es parte de nuestro trabajo conocer a los niños.*

**8. ¿Qué respuesta ha visto usted en niños y niñas al implicar la educación emocional en actividades regulares?**

*Su respuesta:*

*A los niños les emociona día a día el exponer cómo se siente: si está feliz, triste o molesto. Aunque probablemente no conozca el término emoción.*

#### FOMENTO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

**9. ¿Lidera estrategias para impartir educación emocional en la etapa infantil? ¿sí, no? ¿cuáles?**

*Su respuesta:*

*No. Como mencioné no poseemos ningún programa de educación emocional y lo que hacemos, lo hacemos no con la profundidad requerida, sino que simplemente como una parte de nuestra rutina diaria. De modo que es importante el descubrir cómo puede sentirse el niño y, las emociones que trae de casa.*

**10. ¿De qué manera se involucra usted con la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Yo trato de contener mis emociones, y no es fácil liderar una institución donde tenemos diferentes tipos de pensamientos, diferentes personas con diferentes emociones, tantos padres de familia como alumnos y docentes. Es difícil, pero uno como ser humano debe tratar de contener esas emociones negativas porque eso es lo que transmito a las personas y es como uno se hace conocer a los demás. Creo que es importante controlar las emociones.*

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

*Las emociones positivas hay que demostrarlas pero las emociones negativas hay que tratarlas de controlarlas, habrán momentos en que uno estalle y haga conocer esas emociones negativas por todo lo que ha pasado, pero creo que como ser humano debemos tratar de gestionar adecuadamente esas emociones negativas. La mayoría del tiempo tenemos más emociones negativas que positivas.*

**11. ¿Cómo evaluaría en general (programas, docentes y niños/as) el desempeño de la institución educativa en educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Nos falta mucho por hacer, tanto a los padres de familia como a los niños y a las docentes. Somos seres humanos que nos equivocamos y cometemos errores, pero tratamos que esos errores se conviertan en virtudes y podamos conseguir beneficios no solamente como directivos, sino para toda la comunidad educativa.*

**MUCHAS GRACIAS  
SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**

Copyright © 2017 EDISON ELOY MATA VÉLEZ  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**ANEXO 10: Entrevista a directivos, código de anonimato DEC2.**

COD: \_\_\_\_\_

ENTREVISTA SOBRE  
**EDUCACIÓN EMOCIONAL**  
EN LA  
**EDUCACIÓN INFANTIL**

PARA DIRECTIVOS

2017 - 2018

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

La presente entrevista pretende recopilar información acerca de la educación emocional en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de los directores/as, los efectos y resultados de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil. Toda la entrevista será grabada para su fiel reproducción en el contenido de la misma; en caso de que el entrevistado/a lo solicite, la entrevista puede ser contestada por escrito.

**INSTRUCCIONES**

A continuación se harán algunas preguntas acerca de sus opiniones y consideraciones de la aplicación de educación emocional en la etapa infantil, dentro de las instituciones educativas y sus fines pedagógicos.



LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**1. ¿Qué tan importante es para la institución educativa la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*La primera experiencia de un niño fuera del núcleo familiar es el preescolar, donde se suceden una serie de cambios emocionales como: el llanto, pérdida de control de los esfínteres, dolores de cabeza, vómitos y hasta desmayos. En los primeros días durante la etapa de adaptación, y estos cambios emocionales producen estrés en los niños, debido a la amenaza que representa para ellos el salir de su núcleo familiar, esto realmente es un desafío para los niños. Todo esto es consecuencia, considerando que no existe en los niños un proceso de preparación previa en el hogar acerca de lo que va a suceder en el preescolar durante los primeros días de ingreso. Las docentes deben comenzar este proceso creando un lazo de afectividad basado en la confianza. Este desborde emocional en los niños se ve también influenciado por el nerviosismo y las inseguridades de sus padres, a tal punto que inclusive entre el primer y tercer grado de educación general básica, los niños aún no se autocontrolan y dominan sus emociones. A partir de estos cambios comportamentales originados por estas emociones, surgen etiquetas hacia los niños como la hiperactividad y problemas conductuales. Considero que todo este tipo de emociones pueden ser educadas en coordinación entre la institución educativa, desde el preescolar y el hogar.*

**2. ¿La institución educativa posee programas de formación para docentes en educación emocional?**

*Su respuesta:*

*No, realmente no existe un programa en educación emocional dentro de la institución o facilitado por el Ministerio de Educación del Ecuador. Lo único que se ha procedido en ciertas ocasiones, es compartir breve información de autores como Gardner o Goleman y sus teorías, pero estas, tampoco se han profundizado.*

**3. ¿Cuáles son los retos que se han presentado con el tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Durante el ingreso en la etapa preescolar, se observa en los niños una agresividad descontrolada, no saben gestionar sus emociones adecuadamente, debido a su*

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

*egocentrismo. Para ellos la agresión física es el factor común para solucionar algún conflicto, inclusive propiciado por sus padres, ya que ellos consideran que la mejor manera de defenderse es atacando físicamente. Actualmente tenemos muchos problemas en este sentido con la educación emocional de los niños, en vista de que tampoco los padres nos ofrecen la confianza para guiarlos a ellos como familia. Sin embargo, existen niños que sí manejan mejor este tipo de situaciones ante la violencia física, como por ejemplo llamando a la docente para hacerles conocer de lo que está sucediendo. Ahora bien, en la institución educativa cuando se presentan este tipo de situaciones, la docente hace sonar una campana como un método para concienciar en los niños este tipo de comportamiento, y de esta forma, detenerlo. A pesar de que contamos con un excelente departamento psicológico que posee programas de educando en familia, estos no mencionan ningún aspecto de la inteligencia emocional.*

#### LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CURRÍCULUM INFANTIL

4. **¿Considera usted que la educación emocional debe ser un eje transversal en el currículum infantil?**

*Su respuesta:*

*Sí, definitivamente sí. El hecho que los niños sepan reconocer sus emociones, sobre todo cuando están estresados o molestos, y que puedan canalizarlas de una mejor manera, influirá en años superiores como alumnos mucho más empoderados de sus emociones. Creo firmemente que si empezamos a educar las emociones desde el preescolar, vamos a tener un descenso muy significativo de consumo de drogas y sus repercusiones, debido al empoderamiento en la gobernación de sus emociones. Por otra parte, ejercitar la respiración a través de técnicas específicas mediante el yoga, ayudaría a equilibrar todo el organismo y entrar en un estado de calma para realmente conectarnos y empatizar en lo que yo quiero ser, lo que puedo ser y lo que debo hacer.*

5. **¿Podría compartimos qué métodos usan para enseñar educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Realmente no contamos con ningún método específico de educación emocional. Sin embargo, como lo mencioné anteriormente, además de usar la técnica de hacer sonar una campanita, también se entona alguna canción, con el objetivo de canalizar sus emociones hacia una situación más armoniosa.*

Entrevista a directivos sobre educación emocional

### LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LOS ACTORES

6. **¿Cuáles han sido las opiniones o posturas de los familiares en relación al tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*No se mencionado este tema a los familiares.*

7. **¿Qué apertura o consideraciones han surgido de los docentes con respecto al tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*A los docentes no se las planteado en sí el tema de educación emocional. Pero sé que las docentes dentro de los círculos de estudio, han hecho alusión al tema de inteligencia emocional, no así como inteligencias emocionales sino más bien técnicas de relajación.*

8. **¿Qué respuesta ha visto usted en niños y niñas al implicar la educación emocional en actividades regulares?**

*Su respuesta:*

*No, no trabajamos educación emocional.*

### FOMENTO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

9. **¿Lidera estrategias para impartir educación emocional en la etapa infantil? ¿sí, no? ¿cuáles?**

*Su respuesta:*

*No, en realidad no, porque es un tema que en realidad no hemos podido abarcar, pero sí lo consideramos necesario.*

10. **¿De qué manera se involucra usted con la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*El clima donde los niños tienen que estar, juega un papel de considerable importancia dentro de lo que es la educación emocional, por lo que siempre trato de promover un clima favorecedor que derive en un buen desenvolvimiento en los niños. Por dicho motivo siempre se ha tratado de tener espacios adecuados, claro está que sería óptimo no tener tantos niños en aula, pero actualmente albergamos una alta población. También motivo a las docentes a*

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

*expresar una actitud cálida y de mucha apertura, además de que están constantemente actualizándose en sus conocimientos.*

**11. ¿Cómo evaluaría en general (programas, docentes y niños/as) el desempeño de la institución educativa en educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Para realizar un evaluación, se debería realizar una observación áulica con los niños y en horas de receso y de cómo ellos están socializando, para poder comparar realmente si los niños han tenido un cambio desde el inicio de su escolarización, como por ejemplo en la etapa de adaptación, y sopesar también si esta etapa se la realizó correctamente o es algo que se hizo a la fuerza. Lo ideal sería poder aplicar técnicas más efectivas para entrenar a las familias en educación emocional, considerando que la población de padres en esta institución educativa es muy joven y su nivel de estudio alcanza solo el bachillerato, además de sus extensas jornadas laborales, más de 8 horas, donde muchas veces los niños quedan al cuidado de sus abuelos. Esto conlleva a que los padres no cuenten ni con el espacio ni el tiempo para este entrenamiento, todo esto influye de manera negativa en los niños. Sin embargo, y a pesar de las dificultades, podría evaluar a los niños y en general de una manera positiva.*

**MUCHAS GRACIAS  
SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**

Copyright © 2017 EDISON ELOY MATA VÉLEZ  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**ANEXO 11: Entrevista a directivos, código de anonimato DES1.**

COD: \_\_\_\_\_

ENTREVISTA SOBRE  
**EDUCACIÓN EMOCIONAL**  
EN LA  
**EDUCACIÓN INFANTIL**

PARA DIRECTIVOS

2017 - 2018

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

La presente entrevista pretende recopilar información acerca de la educación emocional en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de los directores/as, los efectos y resultados de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil. Toda la entrevista será grabada para su fiel reproducción en el contenido de la misma; en caso de que el entrevistado/a lo solicite, la entrevista puede ser contestada por escrito.

**INSTRUCCIONES**

A continuación se harán algunas preguntas acerca de sus opiniones y consideraciones de la aplicación de educación emocional en la etapa infantil, dentro de las instituciones educativas y sus fines pedagógicos.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**1. ¿Qué tan importante es para la institución educativa la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Realmente importante, porque todos somos seres emocionales, y desde edades tempranas estamos educando en diversos aspectos como en el área emocional. El transmitir a los niños desde esta etapa la importancia de que ellos expresen sus emociones, llegando a empatizar, incluso que con sus iguales también dialoguen sobre sus emociones, estaríamos sentando las bases de cara a un futuro mejor.*

**2. ¿La institución educativa posee programas de formación para docentes en educación emocional?**

*Su respuesta:*

*En algún momento se han planteado algunas actividades sobre educación emocional desde los centros de formación, no de forma generosa, pero algo se va realizando. La verdad es que nosotras hace 4 años atrás hicimos un seminario sobre educación emocional que lo financiamos con el presupuesto de la escuela y el nuestro.*

**3. ¿Cuáles son los retos que se han presentado con el tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Principalmente el descubrir el mundo de la inteligencia emocional. Primero, lo que es en nuestras relaciones como adultos, en la convivencia que hay en la institución educativa, aprender a conocernos, a respetarnos y a empatizar. Segundo, el saber que los niños nos están transmitiendo emociones, incluso antes del lenguaje, con sus gestos, sus expresiones, que ellos también tienen ese lenguaje emocional que quieren transmitirlo y que nosotros tenemos que aprender a traducirlo, para poder llegar a entendernos y desarrollar una acción educativa eficaz y de calidad.*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CURRÍCULUM INFANTIL**4. ¿Considera usted que la educación emocional debe ser un eje transversal en el currículum infantil?**

*Su respuesta:*

*Sí, debería serlo.*

**5. ¿Podría compartírnos qué métodos usan para enseñar educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Nosotros trabajamos a través de las rutinas, que les da seguridad y les permite anticipar lo que va a suceder. Por ejemplo, buscamos un ambiente propicio a través de las asambleas que realizamos durante las mañanas, o también después de la entrada, nos sentamos en un corro en el aula para trabajar inteligencia emocional, a través de preguntas de interacción con los niños. Pues en cualquier otra rutina a lo largo del día, en el compartir momentos de juego donde se les anime a expresar las emociones cuando hay algún conflicto, y esa resolución de conflictos, ¿tú cómo te sientes?, ¿estás enfadado?, ¿por qué estás triste?, ¿este amigo tuyo te ha pegado? vamos a preguntarle cómo te sientes. En fin, aprovechar todas las rutinas para desarrollar la inteligencia emocional, esa es la metodología, a través de las actividades y el juego que se realizan en la rutina diaria.*

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LOS ACTORES****6. ¿Cuáles han sido las opiniones o posturas de los familiares en relación al tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Creo que está llegando cada vez más a todos los ámbitos de la sociedad y las familias de los niños. Ya que en general son familias jóvenes que desean estar informadas y demuestran mucha inquietud e interés. De hecho, nosotros cuando al final del curso les realizamos unos cuestionarios anónimos para que ellos expresen un poco pues cómo se ha desarrollado el curso, mediante diferentes preguntas relacionadas con los objetivos que pretendíamos. De modo que en muchas ocasiones ellos comentan como temas de interés o sugerencias a trabajar, el tema de inteligencia emocional.*

**7. ¿Qué apertura o consideraciones han surgido de los docentes con respecto al tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Nosotros hicimos un curso que no pudo asistir todo el equipo educativo porque es difícil que las 19 personas coincidamos, pero fue la gran mayoría. De ahí que ha facilitado que estas docentes tengan cierta predisposición a estos temas, dándoles la importancia en el trabajo.*



---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

**8. ¿Qué respuesta ha visto usted en niños y niñas al implicar la educación emocional en actividades regulares?**

*Su respuesta:*

*Respuestas muy positivas. Los niños están muy abiertos y responden ante cualquier situación de una forma más adecuada, se sienten más aceptados, más queridos. Por ejemplo, cuando hay conflictos entre ellos, para trabajar la educación emocional les preguntamos ¿cómo te sientes?, ¿por qué has molestado a este niño?, ¿te sientes contento?, ¿estás triste?, ¿te gustaría que te hicieran a ti?, vamos a intentar ser amigos. Es decir, enfocarlo de tal manera que ellos se expresen, que nombren e identifiquen esa emoción, ayudándoles a identificar y expresar las emociones básicas.*

FOMENTO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

**9. ¿Lidera estrategias para impartir educación emocional en la etapa infantil? ¿sí, no? ¿cuáles?**

*Su respuesta:*

*Usamos mucho la técnica de la observación, para conocer a los niños, respetar su ritmo, formas de ser y de responder, y a partir de aquí, trabajar la educación emocional.*

**10. ¿De qué manera se involucra usted con la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Intento trasladar esa idea de que a raíz de la educación emocional es mucho más fácil trabajar. Los niños son más felices y, que en un futuro, lleguen ser personas realmente emocionales.*

**11. ¿Cómo evaluaría en general (programas, docentes y niños/as) el desempeño de la institución educativa en educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Realmente queda mucho por hacer y sería necesario que desde las administraciones se dé mayor importancia a este tema en todos los ciclos educativos, y también, para todas las familias y la comunidad educativa en general.*

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

**MUCHAS GRACIAS  
SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**

**Copyright © 2017 EDISON ELOY MATA VÉLEZ  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

**ANEXO 12: Entrevista a directivos, código de anonimato DES2.**

COD: \_\_\_\_\_

ENTREVISTA SOBRE  
**EDUCACIÓN EMOCIONAL**  
EN LA  
**EDUCACIÓN INFANTIL**

PARA DIRECTIVOS

2017 - 2018

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

La presente entrevista pretende recopilar información acerca de la educación emocional en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de los directores/as, los efectos y resultados de la educación emocional en los niños y niñas de la etapa infantil. Toda la entrevista será grabada para su fiel reproducción en el contenido de la misma; en caso de que el entrevistado/a lo solicite, la entrevista puede ser contestada por escrito.

**INSTRUCCIONES**

A continuación se harán algunas preguntas acerca de sus opiniones y consideraciones de la aplicación de educación emocional en la etapa infantil, dentro de las instituciones educativas y sus fines pedagógicos.

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

---

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**1. ¿Qué tan importante es para la institución educativa la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Para nosotros el tema emocional para importante, ya que debemos educarlos en ese aspecto, para que su desarrollo sea óptimo.*

**2. ¿La institución educativa posee programas de formación para docentes en educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Nosotros hacemos programas de formación todos los años, no siempre en educación emocional, todo depende de nuestras necesidades. Por ejemplo, acabamos de capacitarnos en educación y había partes que trataba el tema de educación emocional.*

**3. ¿Cuáles son los retos que se han presentado con el tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Actualizarlos, no quedarnos atrás y menos en educación emocional. Siempre, ese es un reto que tenemos día a día, irnos formándonos y actualizándonos, no pensar: ah esto ya lo sé, bueno esto yo con los años que llevo de profesión no lo necesito. Siempre estoy promoviendo la capacitación constante preguntándole a los docentes de qué les gustaría que sean los cursos.*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CURRÍCULUM INFANTIL**4. ¿Considera usted que la educación emocional debe ser un eje transversal en el currículum infantil?**

*Su respuesta:*

*Por supuesto que sí.*

**5. ¿Podría compartirnos qué métodos usan para enseñar educación emocional?**

*Su respuesta:*

*La rutina, las diversas actividades diarias y en el juego.*

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LOS ACTORES

6. **¿Cuáles han sido las opiniones o posturas de los familiares en relación al tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Todo lo que hagas por sus hijos, ellos lo reciben con agrado, en general los familiares son receptivos y colaboradores.*

7. **¿Qué apertura o consideraciones han surgido de los docentes con respecto al tema de educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Todas positivas, siempre intentamos revisar este tema en las rutinas, hábitos, en horarios de trabajo y en la relación con los padres.*

8. **¿Qué respuesta ha visto usted en niños y niñas al implicar la educación emocional en actividades regulares?**

*Su respuesta:*

*Los niños son más felices, están más a gusto, se sienten más comprendidos, se los ve mejor.*

FOMENTO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

9. **¿Lidera estrategias para impartir educación emocional en la etapa infantil? ¿sí, no? ¿cuáles?**

*Su respuesta:*

*Claro, a través de charlas y cursos, además de apoyo en textos.*

10. **¿De qué manera se involucra usted con la educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Sobre todo en el trato con los niños y con los padres también, también en mi forma de proceder en el día a día.*

11. **¿Cómo evaluaría en general (programas, docentes y niños/as) el desempeño de la institución educativa en educación emocional?**

*Su respuesta:*

*Yo le daría una puntuación sobresaliente.*

---

*Entrevista a directivos sobre educación emocional*

**MUCHAS GRACIAS  
SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**

**Copyright © 2017 EDISON ELOY MATA VÉLEZ  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

**ANEXO 13:** *Cuestionario para docentes en activo en educación infantil sobre formación en educación emocional. Aplicada tanto para España-Madrid, como para Ecuador-Guayaquil. El código para Madrid: DOAMAD, y para Guayaquil: DOAGYE.*

COD: \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO SOBRE  
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL**

PARA DOCENTES EN ACTIVO DE EDUCACIÓN INFANTIL

2017 - 2018



---

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en activo*

---

El presente cuestionario pretende recopilar información acerca de cuál es la formación profesional de los docentes en activo respecto al tema de educación emocional, en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de ustedes, los docentes en activos, aspectos que interesan sobre el área de educación emocional para consideraciones dentro de la presente investigación.

**La información es estrictamente confidencial y anónima**, no se pretende evaluarlos a ustedes ni su desempeño profesional y tampoco a la institución educativa donde trabajan, sino obtener información útil acerca de la educación emocional en los niños y niñas en la etapa infantil.

Lee atentamente las instrucciones, y si tiene alguna inquietud, no dude en preguntar a la persona que está aplicando este cuestionario.

#### INSTRUCCIONES

A continuación se harán algunas preguntas acerca de sus conocimientos, manejo y gestión en educación emocional. Es importante su atención e interés sobre este cuestionario y, sobre todo, responder con sinceridad a cada una de las preguntas planteadas. Se reitera y asegura que la información es confidencial y anónima.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que se solicita **no dejar ninguna pregunta sin contestar** (porque eso perjudicaría esta investigación): son sencillas y hay tiempo suficiente. El tiempo estimado para el desarrollo del presente cuestionario es de 15 minutos aproximadamente.

La forma de responder es muy fácil, en cada pregunta se deberá marcar con una ☒ la respuesta en la casilla que corresponda.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en activo*

**A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

**1) Edad:**

23 - 25 ☐      26 - 28 ☐      29 - 31 ☐      32 - 34 ☐      + 34 ☐

**2) Sexo:**

Mujer ☐      Hombre ☐      Otro ☐

**3) Institución Educativa:**

Pública ☐      Privada ☐

**4) Discapacidad:**

(en caso de presentarse una discapacidad a nivel sensorial, física o de tipo cognitivo, marcar con una X)

Sí ☐      No ☐

En caso afirmativo, indique cuál: \_\_\_\_\_

**5) Motivo por el cual ejerce la docencia:**

Por vocación ☐

Por prestigio ☐

Por tradición familiar ☐

Acceso a un trabajo estable ☐

Única opción profesional ☐

Influencia de algún familiar ☐

Influencia de algún amigo ☐

Otro ☐

**6) Nivel de grupo infantil a su cargo:**

☐ Nivel ☐ Nivel ☐ Nivel ☐ Nivel ☐ Nivel ☐ Nivel

0 - 1 año      1 - 2 años      2 - 3 años      3 - 4 años      4 - 5 años      5 - 6 años

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en activo*

**B.- LOS FAMILIARES Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

7) ¿Con qué frecuencia ha escuchado hablar a los familiares de los niños y niñas sobre educación emocional?

- ☐ Nunca      ☐ Casi nunca      ☐ Algunas veces      ☐ Frecuentemente      ☐ Siempre

8) ¿En qué medida cree usted que los familiares de los niños y niñas perciben la educación emocional como importante para la formación de sus hijos?

- ☐ Nada importante      ☐ Poco importante      ☐ Algo importante      ☐ Bastante importante      ☐ Muy importante

9) ¿Qué interés despierta el tema de la educación emocional en los familiares de los niños y niñas?

- ☐ Nada de interés      ☐ Poco interés      ☐ Algo de interés      ☐ Bastante interés      ☐ Mucho interés

10) Valore el nivel de aceptación que tienen los familiares de los niños y niñas por la educación emocional:

- ☐ Nada aceptado      ☐ Poco aceptado      ☐ Algo aceptado      ☐ Bastante aceptado      ☐ Totalmente aceptado

11) Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las instituciones educativas, según las siguientes valoraciones:

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo).

**“Los familiares de los niños y niñas”:**

	1	2	3	4	5
• Comprenden que la educación emocional mejora su desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tienen entrenamiento en educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reconocen el beneficio que aporta la educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Conocen como educar las emociones en sus hijos e hijas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Están bien informados sobre la educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Promueven la educación emocional en sus hijos e hijas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en activo*

**C.- LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

**12) Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las instituciones educativas, según las siguientes valoraciones:**

*(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo).*

**“En mi institución educativa”:**

	1	2	3	4	5
• Poseen un buen programa de educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Existen constantes capacitaciones en educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Facilitan recursos para la educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Motivan a promover el tema de educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• El tema de educación emocional es eje central en la formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13) ¿Desde hace cuánto tiempo lleva implementándose programas de educación emocional en su institución educativa?**

- 1 año ☐
- 2 años ☐
- 3 años ☐
- 4 años ☐
- 5 años o + ☐
- No se ha implementado programas de educación emocional ☐

**14) ¿Qué experiencia tiene su institución educativa con el tema de educación emocional?**

- ☐ Nada
 ☐ Muy Poco
 ☐ Algo
 ☐ Suficiente
 ☐ Mucha

**15) ¿Con qué frecuencia su institución educativa se actualiza en el tema de educación emocional?**

- ☐ Nunca
 ☐ Casi nunca
 ☐ Algunas veces
 ☐ Frecuentemente
 ☐ Siempre

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en activo*

**D.- ACERCA DE SU EXPERIENCIA DOCENTE Y EDUCACIÓN EMOCIONAL**

**16) Indique su experiencia profesional como docente:**

☐ 0 - 1 año     
 ☐ 2 - 5 años     
 ☐ 6 - 9 años     
 ☐ 10 - 13 años     
 ☐ + 14 años

**17) Indique dónde fue la última vez que recibió información sobre educación emocional, a través de (señale solamente una respuesta):**

TV ☐      Radio ☐      Internet ☐  
 Revista ☐      Periódico ☐      Libros ☐  
 Congresos ☐      Seminarios ☐      Capacitación ☐  
 Conferencias ☐      Clases ☐      Tutorías ☐  
 Otro ☐

**18) Según su respuesta en la pregunta 17), ¿qué tan satisfecho/a se sintió con la información recibida acerca de la educación emocional?**

☐ Muy insatisfecho/a     
 ☐ Insatisfecho/a     
 ☐ Más o menos satisfecho/a     
 ☐ Satisfecho/a     
 ☐ Muy satisfecho/a

**19) ¿Qué tan importante cree usted que el saber sobre educación emocional hace que su trabajo sea mejor?**

☐ Nada importante     
 ☐ Poco importante     
 ☐ Algo importante     
 ☐ Importante     
 ☐ Muy importante

**20) ¿Con qué frecuencia en la semana trabaja educación emocional con sus estudiantes?**

☐ Nunca     
 ☐ Casi nunca     
 ☐ Algunas veces     
 ☐ Frecuentemente     
 ☐ Siempre

**21) ¿Cómo calificaría su preparación en educación emocional?**

☐ Muy mala     
 ☐ Mala     
 ☐ Regular     
 ☐ Buena     
 ☐ Muy buena

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en activo*

**22) Valore la siguiente pregunta:**

<b>¿Cómo es usted cuando trabaja educación emocional con sus estudiantes?</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
Suave						Enérgico/a
Distraído						Observador/a
Escéptico/a						Ilusionado/a
Complicado/a						Sencillo/a
Indiferente						Escuchador
Hosco/a						Cordial
Autoritario/a						Democrático/a
Intranquilo/a						Tranquilo/a
Estático/a						Dinámico/a

**23) Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su desempeño profesional y la educación emocional, según las siguientes valoraciones:**

*(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo).*

**“Sobre la educación emocional”:**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
● Me hace sentir seguro/a en mi desarrollo profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● La calidad de mi trabajo mejora día a día	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Obtengo resultados muy satisfactorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Estoy motivado/a para investigar más sobre el tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● El tema de educación emocional es primordial en mi profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Me relaciono mejor con la comunidad educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Estoy constantemente actualizándome sobre el tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24) ¿Qué diferencia profesional cree usted que hay entre un/a docente formado/a en educación emocional y otro/a que desconoce del tema?**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nada	Poca	Algo	Bastante	Mucha
de diferencia	diferencia	de diferencia	diferencia	diferencia

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en activo*

**25) ¿En qué medida se siente apoyado por la comunidad educativa acerca la educación emocional dentro de sus clases?**

☐ Nada      ☐ Muy Poco      ☐ Algo      ☐ Suficiente      ☐ Mucha

**26) ¿Qué tan satisfecho/a se siente con el progreso de los niños y niñas cuando trabaja la educación emocional con ellos?**

☐ Muy insatisfecho/a      ☐ Insatisfecho/a      ☐ Más o menos satisfecho/a      ☐ Satisfecho/a      ☐ Muy satisfecho/a

**27) Valore la siguiente pregunta:**

¿Cómo cree usted que influye la educación emocional en el desarrollo del niño/a?						
	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho

**MUCHAS GRACIAS**

**SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**

**ANEXO 14:** *Cuestionario para docentes en formación entre el primer y tercer año de educación infantil sobre formación en educación emocional. Aplicada tanto para España-Madrid, como para Ecuador-Guayaquil. El código para Madrid: DOFMAD, y para Guayaquil: DOFGYE.*

COD: \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO SOBRE  
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL**

PARA DOCENTES EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL

Nombre de la Universidad: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

2017 - 2018



*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en formación*

El presente cuestionario pretende recopilar información acerca de cuál es la preparación de los docentes en formación en las universidades respecto a: programas, capacitación, talleres o recursos facilitados a ustedes para la educación emocional en la etapa infantil.

El objetivo es conocer a través de ustedes, los docentes en formación, sus impresiones acerca del tema de educación emocional y sus derivaciones e implicaciones como parte de su profesionalización.

**La información es estrictamente confidencial y anónima**, no se pretende evaluar a las universidades ni a ustedes, sino obtener información útil para mejorar la formación de los docentes de educación infantil en las universidades, acerca de la educación emocional.

Lee atentamente las instrucciones, y si tiene alguna inquietud, no dude en preguntar a la persona que está aplicando este cuestionario.

**INSTRUCCIONES**

A continuación se harán algunas preguntas acerca de la universidad y la formación impartida a ustedes en educación emocional. Es importante su atención e interés sobre este cuestionario y, sobre todo, responder con sinceridad a cada una de las preguntas planteadas. Se reitera y asegura que la información es confidencial y anónima.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que se solicita **no dejar ninguna pregunta sin contestar** (porque eso perjudicaría esta investigación): son sencillas y hay tiempo suficiente. El tiempo estimado para el desarrollo del presente cuestionario es de 15 minutos aproximadamente.

La forma de responder es muy fácil, en cada pregunta se deberá marcar con una ☒ la respuesta en la casilla que corresponda.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

---

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en formación*

---

**A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

**1) Edad:**

18 - 20 ☐      21 - 23 ☐      24 - 25 ☐      + 25 ☐

**2) Sexo:**

Mujer ☐      Hombre ☐      Otro ☐

**3) Universidad:**

Pública ☐      Privada ☐

**4) Año en que está cursando la carrera:**

1er.año ☐      2do.año ☐      3er.año ☐      4to.año ☐

**5) Discapacidad:**

(en caso de presentarse una discapacidad a nivel sensorial, física o de tipo cognitivo, marcar con una X)

Sí ☐      No ☐

En caso afirmativo, indique cuál: \_\_\_\_\_

**6) Motivo por el cual está cursando la carrera:**

Por vocación ☐

Por prestigio ☐

Por tradición familiar ☐

Acceso a un trabajo más estable ☐

Única opción para ser profesional ☐

Influencia de algún familiar ☐

Influencia de algún amigo ☐

Influencia de algún docente ☐

Otro ☐

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en formación*

**B.- CONOCIMIENTOS GENERALES DE LA SOCIEDAD SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

7) ¿Con qué frecuencia ha escuchado hablar a la sociedad sobre educación emocional?

- ☐ Nunca      ☐ Casi nunca      ☐ Algunas veces      ☐ Frecuentemente      ☐ Siempre

8) ¿En qué medida cree usted que la sociedad percibe la educación emocional como importante para la vida?

- ☐ Nada importante      ☐ Poco importante      ☐ Algo importante      ☐ Bastante importante      ☐ Muy importante

9) ¿Qué interés despierta el tema de la educación emocional en la sociedad?

- ☐ Nada de interés      ☐ Poco interés      ☐ Algo de interés      ☐ Bastante interés      ☐ Mucho interés

10) Valore el nivel de aceptación que la sociedad tiene por la educación emocional:

- ☐ Nada aceptado      ☐ Poco aceptado      ☐ Algo aceptado      ☐ Bastante aceptado      ☐ Totalmente aceptado

11) Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las instituciones educativas, según las siguientes valoraciones:

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo).

**“La sociedad”:**

	1	2	3	4	5
● Comprende que la educación emocional mejora las relaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Tiene experiencia en educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Reconoce el beneficio que aporta la educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Conoce como educar las emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Es consciente de sus emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Sabe identificar sus emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Posee habilidades para gestionar sus emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en formación*

**C.- LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL**

**12) Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las instituciones educativas, según las siguientes valoraciones:**

*(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo).*

**"En mi universidad":**

	1	2	3	4	5
● Poseen un buen programa de formación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Existen constantes capacitaciones en educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● La educación emocional es tratada en profundidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Facilitan muchos recursos para la educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Motivan a aprender más sobre educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● El tema de educación emocional es primordial en la formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Se está constantemente investigando en educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Tienen un programa de prácticas en educación emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13) ¿Con qué frecuencia en la universidad se trata el tema de educación emocional?**

- Nunca ☐
- 1 vez al mes ☐
- 1 vez cada 15 días ☐
- 1 vez a la semana ☐
- 1 o 2 días a la semana ☐
- 3 o 4 días a la semana ☐
- Todos los días ☐

**14) ¿Cuánto material bibliográfico considera que posee la universidad acerca de educación emocional?**

- ☐ Nada ☐ Muy Poco ☐ Algo ☐ Bastante ☐ Mucho

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en formación*

**D.- ACERCA DE SU FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL**

**15) Indique dónde fue la última vez que recibió información sobre educación emocional, a través de (señale solamente una respuesta):**

- |                                       |                                     |                                       |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| TV <input type="checkbox"/>           | Radio <input type="checkbox"/>      | Internet <input type="checkbox"/>     |
| Revista <input type="checkbox"/>      | Periódico <input type="checkbox"/>  | Libros <input type="checkbox"/>       |
| Congresos <input type="checkbox"/>    | Seminarios <input type="checkbox"/> | Capacitación <input type="checkbox"/> |
| Conferencias <input type="checkbox"/> | Clases <input type="checkbox"/>     | Tutorías <input type="checkbox"/>     |
| Otras <input type="checkbox"/>        |                                     |                                       |

**16) Según su respuesta en la pregunta 15), ¿qué tan satisfecho/a se sintió con la información recibida acerca de la educación emocional?**

- |                          |                          |                             |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muy<br>insatisfecho/a    | Insatisfecho/a           | Más o menos<br>satisfecho/a | Satisfecho/a             | Muy<br>satisfecho/a      |

**17) ¿Qué tan importante cree usted que el saber sobre educación emocional haría que en el futuro su trabajo sea mejor?**

- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nada<br>importante       | Poco<br>importante       | Algo<br>importante       | Bastante<br>importante   | Muy<br>importante        |

**18) ¿Qué tan satisfecho/a se siente con la formación recibida sobre educación emocional?**

- |                          |                          |                             |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Muy<br>insatisfecho/a    | Insatisfecho/a           | Más o menos<br>satisfecho/a | Satisfecho/a             | Muy<br>satisfecho/a      |

**19) ¿Qué diferencia profesional cree usted que habría entre un/a docente formado/a en educación emocional y otro/a que desconoce del tema?**

- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nada<br>de diferencia    | Poca<br>diferencia       | Algo<br>de diferencia    | Bastante<br>diferencia   | Mucha<br>diferencia      |

*Cuestionario sobre la formación en educación emocional para docentes en formación*

**20) Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su formación profesional en educación emocional, según las siguientes valoraciones:**

*(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo).*

<b>"Sobre la educación emocional":</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
● Me haría sentir seguro/a en mi futuro desarrollo profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● La calidad de mi trabajo sería mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Mis clases serían más armoniosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Estaría motivado/a para aprender más sobre el tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● El tema de educación emocional es primordial en mi formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Me relacionaría mejor con la comunidad educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
● Estaría constantemente actualizándome sobre el tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**MUCHAS GRACIAS**

**SU COLABORACIÓN HA SIDO MUY IMPORTANTE**



